EDUQUE

Congresso Internacional de Educação

ANAIS 2026

EDUQUE
Congresso Internacional de Educação

UNIFEBE É NOSSA. É DAQUI.

fapesc
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

ODS

Rosemari Glatz
Presidente da FEBE
Reitora da UNIFEBE

Sergio Rubens Fantini
Vice-Presidente da FEBE
Vice-Reitor e Pró-Reitor de Administração da UNIFEBE

Edinéia Pereira da Silva
Pró-Reitora de Pós-Gradção,Pesquisa, Extensão e Cultura

Eliane Kormann
Assessora da Pró-Reitoria de Pós-Gradção, Pesquisa, Extensão e Cultura

Sidnei Gripa
Pró-Reitor de Graduação

Leonardo Ristow
Diretor do Colégio UNIFEBE

Coordenadores
Sidnei Gripa
Edinéia Pereira da Silva
Daniel Goulart
Angela Sikorski Santos

Comissão Organizadora
Sidnei Gripa
Edinéia Pereira da Silva
Daniel Goulart
Angela Sikorski Santos
Aline de Souza
Joaquim Cardeal Junior

Comitê Científico
Edineia Pereira da Silva
Eliane Kormann
Sidnei Gripa
Daniel Goulart
Márcia Regina Selpa Heinzle
Shirlei de Souza Corrêa
Camila da Cunha Nunes
Fernando Luís Merízio
Giselly Cristini Mondardo Brandalise
Gissele Prette
Guilherme Augusto Hilário Lopes
Ivanete Lago Groh
João Derli de Souza Santos
Juliana Pedroso Bruns
Luciane Oliveira da Rosa
Raquel Maria Cardoso Pedroso
Rosana Paza
Tamily Roedel
Tatiana Costa Masera
Wagner Eduardo Estácio de Paula
Patricia Gonçalvez
Arina Blum
Angela Sikorski Santos
Ana Paula Santos Siqueira
Simone Sobiecziak
Leonardo Ristow
Suy Mey Schumacher Moresco
Fabiana Boos Vasquez
Quésia Cabral Martins
Luzia de Miranda Meurer
Raimar dos Santos França
Paula Eduarda Gulini
Antônio Muller
Bruna Rafaela da Silva Monteiro Wanderley
Claudia Maria Huber

Coordenação Editorial
Arina Blum
Rosemari Glatz

Supervisão de Design
Arina Blum

Projeto Gráfico
Peterson Paulo Vanzuita
João Guilherme Cabral Marchi

Diagramação e Editoração
João Guilherme Cabral Marchi
Peterson Paulo Vanzuita

Capa
João Guilherme Cabral Marchi

Revisão de Texto
Rosana Paza

Titulares Conselho Editorial
Arina Blum
Edinéia Pereira da Silva
Carla Zenita do Nascimento
Angela Sikorski Santos
Sidnei Gripa
Rosana Paza
Wallace Nóbrega Lopo
Jeisa Benevenuti
Ricardo José Engel
Eliane Kormann
Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial
Rosemari Glatz
Aline de Souza
Elisiane Mafezolli
Luzia de Miranda Meurer
Fernando Luis Merízio
Rafaela B. Venturelli Knop
Rodrigo Blödorn
Julia Wakiuchi
Josely Cristiane Rosa
Joel Haroldo Baade
Jorge Paulo Krieger Filho

FORMAÇÃO DOCENTE 12

A ARTE DA COMPREENSÃO E A PEDAGOGIA DIALÓGICA 13

A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 19

A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ÁREA SAÚDE 23

A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA 29

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE QUANTITATIVA EM PROFESSORES ACADÊMICOS 35

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA E A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 42

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO ERIK ERIKSON E O PAPEL DAS REDES SOCIAIS 46

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 50

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO MORAL E SUA INFLUÊNCIA NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA 55

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON 61

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DIDÁTICA PARA PRECEPTORES EM HOSPITAIS-ESCOLA 65

A INFLUÊNCIA DO TIKTOK NA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES 70

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA EVITAR A DEFASAGEM ESCOLAR 73

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁXIS CURRICULAR SENSÍVEL 80

APLICAÇÕES PRÁTICAS DAS TRANSFORMADAS ESPECTRAIS FOURIER E *WAVELET* EM SÉRIES TEMPORAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 86

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES NA ÁREA DA SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 93

COMPREENDENDO O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 98

CRIATIVIDADE COMO ELEMENTO CATALISADOR DA CULTURA DE INOVAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO 104

CULTURA, TRADIÇÃO E MOVIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 111

DADOS CLIMÁTICOS, PENSAMENTO COMPUTACIONAL E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE 117

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GESTÃO, DOCÊNCIA, FINANCIAMENTO E REORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA 124

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO JEAN PIAGET: IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES FORMAIS PARA A APRENDIZAGEM 131

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI: INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENGAJAMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS GLOBAIS 135

O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 139

DIRETRIZES NORTEADORAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA E DOCUMENTAL SOBRE AUTONOMIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES 145

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ 152

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: UMA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA 158

DOCUMENTOS OFICIAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 163

EDUCAR E CUIDAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE CUIDADO, MASCULINIDADES E GÊNERO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL EM EDUCAÇÃO INFANTIL(2015-2025) 169

ENTRE A INTERRUPÇÃO E O RECOMEÇO: FATORES DA EVASÃO ESCOLAR E O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 178

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 184

ENTRE QUALIDADE E CONTROLE: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2026–2036 188

EPISTEMOLOGIA DO ENSINO E BIOÉTICA: INTERFACES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO 195

ESCOLA CONTEMPORÂNEA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ENSINAGEM: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. 200

ESCOLA, CIDADE E O CURRÍCULO: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 208

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO II 213

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA 218

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO BERÇÁRIO. 223

EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E AFETIVAS NO BERÇÁRIO I: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I.....229
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE.....234
FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA 240
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COM ELEMENTOS NATURAIS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA 246
FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PEDAGOGIA.....252
FRACASSO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 258
FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAUSAS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE 264
FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PARADIGMAS A SEREM SUPERADOS.....269
GAMIFICAÇÃO E CAÇA ÀS SÍLABAS NA ALFABETIZAÇÃO 274
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....279
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS.....286
INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE.....290
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS DESIGUALDADES COGNITIVAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL.....294
INTERAÇÃO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO LEV VYGOTSKY: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS.....298
INTERCÂMBIO ACADÊMICO EM COIMBRA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ESTUDANTE 303
LAICIDADE, ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E FORMAÇÃO DOCENTE: DISPUTAS DISCIPLINARES E MORAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA 309
LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS.....314
LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PRÉ-ESCOLA 319
MOTIVAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ATUALIDADE.....326
O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO JEAN PIAGET: IMPLICAÇÕES DO USO DE TELAS 332
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....336
O ENSINO DO BRINCAR E JOGAR: E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 342
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS A PARTIR DA TEMÁTICA "O RIO QUE CONTA A HISTÓRIA DA NOSSA CIDADE" 347
O PAPEL DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE SEGUNDO HENRI WALLON 355
O PAPEL DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM CANTIGAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CRECHE 360
O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE SEGUNDO LEV VYGOTSKY 365
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA E PEDAGÓGICA.....368
PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE ESTUDANTES DE MEDICINA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....372
PARA ALÉM DA "FAMÍLIA AUSENTE": PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 378
PEQUENAS MÃOS APRENDENDO A CUIDAR DA TERRA: CULTIVANDO SABERES COM CIÊNCIA E TECNOLOGIA 385
PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR E FRACASSO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS.....388
PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO JIU-JITSU PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E MOTOR DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....393
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DA MUSICALIZAÇÃO.....397
PRÁTICAS GRUPAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA METODOLOGIA PERFORMA.....402
PRÁXIS EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE VERBOS.....409
QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA? DOCÊNCIA, DIGNIDADE E ADOECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 415
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS SOB A ÓTICA ECOTRANSCOMPLEXA: LUDICIDADE E AFETIVIDADE NO ENFRENTAMENTO DA DEFASAGEM ESCOLAR 421
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CLIMA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 428

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 432

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DO ENSINO INTERDISCIPLINAR SOBRE OS ANIMAIS 439

SAÚDE FÍSICA E MENTAL E A ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II 443

SAÚDE MENTAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 448

TECNOBABY: FORMAÇÃO CONTINUADA E ROBÓTICA EDUCACIONAL NO BERÇÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE 453

INFÂNCIA, NATUREZA E DESEMPAREDAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2020-2024) 460

UM PANORAMA SOBRE A SAÚDE E O BEM-ESTAR DOCENTE: IMPACTOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL 466

VIVÊNCIAS COM A LEITURA LITERÁRIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 472

INCLUSÃO 478

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DOS DESAFIOS SOCIAIS NO BRASIL 479

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR 485

A INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES (2009–2025) 491

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, SOCIAIS E AFETIVOS 498

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 504

ATUAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 509

AVENTURAS MATEMÁTICAS NA ILHA DA MAGIA: LITERATURA E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS 516

CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DE AGRESSORES SEXUAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA 523

CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E FORMAÇÃO MÉDICA: ACESSO, PERMANÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL 531

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO INTERIOR 537

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A

INCLUSÃO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....542
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NO SISTEMA PRISIONAL: POSSIBILIDADES DE SENTIDO, AUTONOMIA E REINTEGRAÇÃO SOCIAL.....547
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONDIÇÕES DE SAÚDE: DESAFIOS NO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....553
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA (2011–2024).....558
ENTRE O CUIDADO E A DESIGUALDADE: UM RELATO SOBRE RACISMO E GÊNERO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE.....563
EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....569
EVOLUÇÃO E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....575
FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PREPARAÇÃO RECEBIDA PARA INCLUIR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA REGULAR.....581
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES: DESIGUALDADES, MEDIAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....584
GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) DE BRUSQUE.....591
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS.....597
IMPACTO DA FORMAÇÃO NA QUALIDADE DA INCLUSÃO.....602
IMPORTÂNCIA DO SENSORIAL E CONCRETO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA NA APAE DE BRUSQUE.....606
INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS ACOLHEDORA.....613
INCLUSÃO EM AÇÃO: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....618
INCLUSÃO EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES: O ORIENTADOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DA DIVERSIDADE.....625
LUDICIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM FANTOCHES PARA CRIANÇAS COM TEA E TDAH.....631
METODOLOGIAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORTEADORES.....637
NEURODIVERGÊNCIA E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....642
O BRINCAR TERAPÊUTICO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM RELATO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA.....649

O ENSINO DE AFRICANIDADES NA ESCOLA: ENTRE DESAFIOS, PRECONCEITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS 656
O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA NA INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE 661
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SEUS LIMITES JURÍDICOS 667
OS DESAFIOS DA “NÃO EXCLUSÃO” DO SURDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 674
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA DOCUMENTOS OFICIAIS 680
POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO MÉDICA: DESAFIOS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO 686
PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DA BDTD (2009–2025) 691
PRÁTICAS DE CUIDADO EM SAÚDE INDÍGENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALDEIA GUARANI TEKOA VY’A, MAJOR GERCINO (SC) 694
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTE COM TEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 699
PSICOLOGIA EM AÇÃO: INTERVENÇÕES EM OPC COM ADOLESCENTES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BRUSQUE-SC 707
RELAÇÃO ENTRE ENSINO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O TURISMO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA 714
SARAU LITERÁRIO: A TRANSFORMAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM SENTIMENTOS E EMOÇÕES POÉTICAS 721
SEGREGAÇÃO VERTICAL NA CIÊNCIA: PERMANÊNCIAS ESTRUTURAIS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO 728
SOCIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA: REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II 734
SUSTENTABILIDADE, RESPONSABILIDADE SOCIAL E EXPRESSÃO URBANA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 739
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCACIONAIS: CRIAÇÃO COLABORATIVA DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA ARTICULADA AO CURRÍCULO ESCOLAR 744
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO PROJETO COMPOSTEIRA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, PARALISIA CEREBRAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 752
TECNOLOGIAS E CUIDADO EM SAÚDE: DIÁLOGOS ENTRE SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA 756
CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS PARA PEDAGOGOS 763

TECNOLOGIA EDUCACIONAL 768

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS E À NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO DE RENDA 769

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS CIDADES EDUCADORAS: ARTICULAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E ARQUITETURA E URBANISMO 775

A PRESENÇA DA TECNOLOGIA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS 782

ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE SIMILARIDADES: INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO 788

A QUALIDADE COMO TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTALIDADE: PERFORMATIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO NO TRABALHO ACADÊMICO 795

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM O PODCAST POR FALAR EM GESTÃO 802

BULLYING ATRAVÉS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO OBSTÁCULO NO DESENVOLVIMENTO NEUROCOGNITIVO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE ESTUDANTIL 809

COGNIÇÃO AUMENTADA NA ROBÓTICA EDUCACIONAL: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA 813

DA (RE)CONSTRUÇÃO AO PROJETO: DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITU (SP) A UMA ESCOLA EM BRUSQUE (SC) 819

DO COMANDO À CRIAÇÃO: PROTAGONISMO INFANTIL EM EXPERIÊNCIAS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 826

EDUCAÇÃO DIGITAL E TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DA IA GENERATIVA COMO SUPORTE DE MEDIAÇÃO COGNITIVA NO NOVO PNE. . 833

EFETIVIDADE DO ENSINO HÍBRIDO NO DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR 838

ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS COMO TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: MEDIAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE 843

FÁBRICA TUTU DE SABÃO: EMPREENDEDORISMO, SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 850

GAMIFICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: INOVANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 854

MATERIALIZANDO A GEOGRAFIA: O KIT DIDÁTICO RELEVO MAKER COM ARDUINO E CORTE A LASER 861

MISSÃO CÓDIGO: GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE 869

NÍVEIS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UMA SONDAGEM GAMIFICADA SOBRE A HISTÓRIA DE “O GRÚFALO” 876

O FUTURO JÁ CHEGOU? TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO 881

O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE.....888

PODCAST EDUCATIVO: ESTRATÉGIA TECNOLÓGICA PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO SOBRE AVC.....893

PRÁTICA EM AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO E MEDIAÇÃO: PARTES E ADVOGADOS COMO SUJEITOS ATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE ACORDOS INTELIGENTES.....898

SENSORES, DADOS E INVESTIGAÇÃO: O POTENCIAL DA INTERNET DAS COISAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS.....904

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS: RELATO DE ELABORAÇÃO DE UM JOGO TÁTIL PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 911

TECNOLOGIA EDUCACIONAL IMERSIVA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA NO CURSO DE DIREITO 917

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA REABILITAÇÃO DO PACIENTE NEUROLÓGICO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E APRENDIZADO MOTOR.....924

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA VALORIZAÇÃO DE PARTEIRAS INDÍGENAS: INTEGRAÇÃO ENTRE SABER TRADICIONAL E SAÚDE DIGITAL.....931

Eixo Temático

Formação Docente

UNIFEBE
É NOSSA. É DAQUI.

fapesc
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

ODS

A ARTE DA COMPREENSÃO E A PEDAGOGIA DIALÓGICA

Edson Junior Candatten [1]
Gissele Prette [2]
Jenifer Prette Jorge [3]
Alice Hofmann Knihs [4]

Eixo Temático: Fomação Docente
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

RESUMO: Este artigo investiga a confluência entre a hermenêutica filosófica de Gadamer e a pedagogia libertadora de Freire como fundamentos de uma educação estético-dialógica, capaz de superar os limites da racionalidade técnica e da denominada educação bancária. O objetivo deste estudo consiste em analisar as aproximações entre a noção gadameriana de experiência da arte e a dialogicidade freiriana, buscando compreender as contribuições dessa interlocução para a reflexão sobre processos educativos orientados pela formação humana, pelo diálogo e pela experiência estética**.** A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório-interpretativo, mobilizando como fontes primárias Verdade e Método I e A Atualidade do Belo, de Gadamer, e Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, de Freire, além de literatura secundária especializada de intérpretes de ambos os autores. O tratamento do material seguiu o método hermenêutico-dialético, articulando parte e todo na construção de aproximações conceituais consistentes. Os resultados indicam que a sensibilidade estética cultivada pela experiência da obra de arte, por meio do jogo, do símbolo e da fusão de horizontes, amplia a capacidade de leitura crítica do mundo e potencializa o processo de conscientização proposto por Freire. A arte convida o sujeito a sair de si, a confrontar sua historicidade e a nomear o que, antes, permanecia encoberto pela naturalização da realidade opressora. Conclui-se que a arte-educação, quando concebida como acontecimento dialógico, configura um caminho fecundo para a formação de educadores e educandos comprometidos com a emancipação humana, oferecendo contribuições substantivas à pedagogia contemporânea orientada pela práxis transformadora.

Palavras-chave: hermenêutica filosófica; dialogicidade; experiência estética.

[1] Doutorando em Filosofia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Mestre em Educação. *E-mail*: candatten@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Mestra em Administração Universitária. *E-mail*: gissele.prette@gmail.com
[3] Especialista em Educação Musical. Colégio São Luiz. *E-mail*: jeniferprette@gmail.com
[4] Especialista em Arte - Educação e História da Arte. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: alice@unifebe.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se diante de um duplo desafio. Por um lado, persiste a influência de modelos pedagógicos centrados na transmissão acrítica de conteúdos, que Paulo Freire denominou "educação bancária", aquela em que o educador ocupa o lugar do depositante e o educando, o do recipiente vazio a ser preenchido (Freire, 2005). Por outro, assiste-se à crescente subordinação da prática educativa a imperativos técnicos e instrumentais, orientados por lógicas de eficiência e produtividade que esvaziam o ato pedagógico de seu potencial formativo e emancipatório. Diante desse quadro, torna-se urgente repensar os fundamentos filosóficos da educação a partir de perspectivas que recoloquem no centro do processo pedagógico a experiência humana em sua plenitude, incluindo, de modo particular, a dimensão estética, historicamente marginalizada nos currículos e nas práticas escolares.

É precisamente nesse horizonte que se revela a fecundidade do diálogo entre Hans-Georg Gadamer e Paulo Freire. Embora oriundos de tradições filosóficas distintas, a hermenêutica filosófica europeia e a pedagogia crítica latino-americana, os dois pensadores convergem em aspectos que são, ao mesmo tempo, teóricos e éticos: a centralidade da linguagem como médium de toda compreensão, a valorização do diálogo como modo privilegiado de acesso à verdade e à transformação, e a recusa de qualquer concepção de conhecimento que reduza o sujeito à passividade ou que separe o ato de conhecer do ato de existir. A questão que orienta este trabalho pode ser assim formulada; como a vivência da arte, entendida pela hermenêutica de Gadamer como experiência de verdade, pode potencializar a dialogicidade e a conscientização na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire?

O objetivo deste artigo consiste em analisar as aproximações teóricas entre a experiência estética na hermenêutica filosófica de Gadamer e a concepção de diálogo presente na pedagogia de Freire, buscando compreender as possíveis contribuições dessa interlocução para a construção de perspectivas educacionais dialógicas e humanizadoras. Justifica-se tal empreendimento pela necessidade, teórica e prática, de superar a fragmentação entre razão e sensibilidade que caracteriza a tradição educacional moderna, fragmentação que empobrece tanto o sujeito quanto a relação pedagógica e de oferecer aos educadores bases filosóficas mais robustas para uma ação que seja, ao mesmo tempo, dialógica, crítica e profundamente humanizadora. A aproximação entre Gadamer e Freire não esgota todas as possibilidades de uma pedagogia estética, mas abre um caminho promissor que merece ser percorrido com rigor e cuidado.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada configura-se como estudo de natureza básica, com abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico, de caráter exploratório-interpretativo. A opção por essa metodologia fundamenta-se na natureza eminentemente teórica do problema investigado, que demanda o exame aprofundado de textos filosóficos e pedagógicos para a construção de aproximações conceituais rigorosas e, ao mesmo tempo, sensíveis às

especificidades de cada tradição de pensamento mobilizada.
O *corpus* de análise compõe-se das obras primárias de Gadamer, notadamente *Verdade* e Método I (2015) e A Atualidade do Belo (1985), e de Freire em especial
Pedagogia do Oprimido (2005) e Pedagogia da Autonomia (2007). Complementam o corpus textos de intérpretes e comentadores de ambos os autores, incluindo trabalhos que já ensaiaram aproximações entre as duas tradições, como os estudos de Candatten e Debatin sobre hermenêutica e educação, os de Beltrame, Quadros e Doro acerca da linguagem dialógica, e pesquisas recentes publicadas em periódicos especializados brasileiros. A seleção das fontes obedeceu a critérios de relevância teórica e de representatividade em relação ao problema de pesquisa. O tratamento do material seguiu o método hermenêutico-dialético, que orienta a leitura em espiral dos textos, articulando parte e todo, contexto e conceito, texto e contexto histórico, na busca de uma compreensão integrativa, capaz de revelar convergências sem apagar diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em Verdade e Método, Gadamer parte de uma crítica ao projeto moderno de reduzir a verdade à verificabilidade metodológica das ciências naturais. Para ele, há formas de experiência da verdade que escapam a qualquer método e que, por isso mesmo, não são menos legítimas, ao contrário, são mais originárias. A arte ocupa, nesse quadro, um lugar privilegiado, ela não é um objeto que o sujeito contempla à distância segura, mas um acontecimento que nos envolve, transforma e interpela de modo irrecusável (Gadamer, 2015). Gadamer recorre à noção de jogo para explicitar essa dinâmica, assim como o jogo tem sua própria lógica interna que absorve os jogadores, retirando-os de sua rotina calculada, a arte "joga" com o intérprete, fazendo-o sair de si e retornar enriquecido por algo que não poderia ter antecipado.

O conceito de fusão de horizontes é outro pilar central da hermenêutica gadameriana. Compreender um texto, uma obra de arte ou outro ser humano implica sempre um movimento de abertura, o intérprete traz consigo seus pré-conceitos e seu horizonte histórico particular, e a alteridade do texto ou da obra exige que esses horizontes se ampliem, se tensionem e se reconfigurem. Longe de ser um defeito a superar, os pré-juízos são a condição de possibilidade da compreensão, eles constituem a tradição viva que nos habilita a ouvir o que é estranho sem dissolvê-lo em familiaridade imediata. Esse movimento encontra na experiência artística seu paradigma mais eloquente: diante de uma obra de arte significativa, somos desafiados a rever nossas certezas sedimentadas e a nos deixar transformar pelo encontro com o outro que a obra carrega em si. Em A Atualidade do Belo, Gadamer reforça essa dimensão ao descrever a arte como jogo, símbolo e festa, três modos pelos quais o ser humano se reconhece como ser que pertence a algo maior do que seu ego individual (Gadamer, 1985).

No pensamento de Freire, a educação é, antes de tudo, um ato político e um ato de amor, e essas duas dimensões são inseparáveis. *A Pedagogia do Oprimido* parte do diagnóstico de que a educação bancária, aquela em que o educador deposita conteúdos em educandos passivos, tratados como objetos e não como sujeitos, é instrumento de desumanização e de manutenção das estruturas de opressão. Em contraposição, Freire propõe uma educação fundada na *práxis*, a unidade indissolúvel entre reflexão e ação sobre o mundo. Essa *práxis* não é atribuição exclusiva do educador; ela se realiza necessariamente pelo diálogo, não como técnica ou recurso didático, mas como condição ontológica do ser humano, que só se constitui como tal na relação com o outro e no compromisso com o mundo compartilhado (Freire, 2005).

A dialogicidade freiriana possui características que a distinguem de qualquer conversação ordinária, ela exige humildade intelectual, fé genuína no potencial de cada ser humano, esperança como postura existencial, pensamento crítico permanente e, acima de tudo, amor ao mundo e às pessoas concretas que dele fazem parte. As *palavras geradoras*, palavras carregadas de sentido existencial para os educandos, extraídas de seu universo vocabular e de sua experiência de vida, são o instrumento metodológico pelo qual Freire traduz essa dialogicidade em prática educativa, antes de ler a palavra escrita, o educando lê o mundo, e é dessa leitura do mundo que nasce o desejo autêntico de aprender e o compromisso com a transformação da realidade. A conscientização, por sua vez, é o processo pelo qual o educando passa de uma consciência ingênua, que aceita a realidade opressora como dado natural e imutável, a uma consciência crítica, capaz de perceber as contradições estruturais do mundo e de agir, coletivamente, para transformá-lo (Freire, 2005).

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2007) acrescenta à reflexão o conceito de dodiscência, a indissociabilidade entre docência e discência, que remete à ideia de que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Essa concepção dissolve a hierarquia rígida entre educador e educando, sem negar a assimetria de experiências e responsabilidades, e abre espaço para uma relação pedagógica que é, em si mesma, dialógica e transformadora.

A aproximação entre Gadamer e Freire não é forçada nem artificial, ela decorre de afinidades estruturais profundas entre os dois pensamentos, que emergem com clareza quando se examina o estatuto que cada um confere à linguagem, ao diálogo e à experiência. Ambos recusam o monólogo e a autoridade unilateral do saber; ambos concebem o conhecimento como processo relacional, histórico e inacabado; ambos privilegiam a experiência vivida e concreta sobre a abstração metodológica. Tanto Gadamer quanto Freire apresentam o diálogo como algo potencial para a dinamização das relações humanas, de modo a contribuir diretamente nos diferentes espaços educacionais. Para ambos, isso deve ser considerado como dimensão constitutiva do ser (Candatten, 2025).

A experiência da arte, tal como Gadamer a elabora, oferece à pedagogia freiriana um aliado de rara eficácia, a obra de arte mobiliza a sensibilidade e provoca o questionamento das certezas cotidianas de modo que nenhuma argumentação puramente discursiva consegue. Quando um educando se

confronta com uma tela, um poema, uma peça teatral, uma instalação ou uma canção que ressoa com sua experiência de vida, com sua dor, com seu desejo, com sua memória coletiva, algo se move em sua subjetividade que ultrapassa o meramente cognitivo. Ele é chamado a se posicionar, a dialogar, a nomear o que antes permanecia como sentimento difuso e sem forma. É precisamente nesse ponto que a sensibilidade estética se converte em ferramenta de conscientização; a arte cria as condições afetivas, imaginativas e simbólicas para que o sujeito realize a leitura crítica do mundo que Freire postula como ponto de partida de toda educação libertadora Candatten, Prette e Nunes, 2023).

O educador que incorpora essa perspectiva assume, simultaneamente, a dodiscência freiriana e a abertura hermenêutica gadameriana, ele se reconhece como aprendiz permanente, como sujeito cuja compreensão é sempre parcial e provisória, e que, por isso mesmo, precisa cultivar a disponibilidade para ser afetado pelo que o educando traz: sua história, sua cultura, sua sensibilidade. A figura do educador-hermeneuta não é a do especialista que detém a verdade e a transmite; é a daquele que, junto com seus educandos, se lança na aventura da compreensão, sabendo que o encontro com a arte e com o outro é sempre imprevisível e transformador.

Gadamer voltado para a tradição, a compreensão e o pertencimento histórico; Freire voltado para a transformação, a denúncia da opressão e o anúncio de um mundo mais justo, não os opõe, mas os complementa de modo produtivo: a abertura de horizontes que Gadamer descreve como efeito da experiência hermenêutica é o solo existencial em que a conscientização freiriana pode germinar e florescer (Beltrame; Quadros e Doro, 2025; Candatten; Debatin, 2025). Nessa perspectiva, a sala de aula torna-se um espaço de acontecimento, no sentido gadameriano do termo e o processo pedagógico uma forma de vida dialógica e esteticamente sensível.

CONCLUSÕES

O percurso realizado neste artigo permite afirmar, com segurança, que a aproximação entre a hermenêutica de Gadamer e a pedagogia de Freire não constitui apenas um exercício de erudição filosófica comparada, mas responde a uma necessidade concreta e urgente da educação contemporânea. A experiência da arte, como jogo que nos envolve e nos desinstala, como símbolo que condensa sentidos coletivos, como acontecimento que amplia horizontes e convida ao diálogo; oferece a práxis educativa uma profundidade que nenhuma racionalidade puramente técnica ou instrumental poderá suplantar.

A articulação aqui proposta sugere que uma pedagogia libertadora à altura dos desafios do século XXI precisará incorporar, de modo sistemático e reflexivo, a dimensão estética como componente estruturante, não como disciplina isolada ou como enfeite curricular, mas como modo de ser da própria relação pedagógica. Quando a arte é vivida como acontecimento dialógico, o diálogo freiriano ganha densidade afetiva e imaginativa, tornando-se capaz de mobilizar a consciência crítica que a transformação do mundo exige. A fusão de horizontes que Gadamer descreve e a conscientização que Freire persegue são,

no fundo, dois nomes para o mesmo movimento fundamental, o de uma humanidade que não cessa de se construir, no encontro com o outro, com a alteridade do mundo e com a beleza desconcertante da arte.

Como contribuição para a formação de professores, este trabalho aponta para a urgência de incluir nas licenciaturas uma formação estética consistente e teoricamente fundamentada, que habilite os futuros educadores não apenas a ensinar sobre arte, mas a praticar uma pedagogia que seja, em si mesma, artística, aberta, sensível, dialógica e comprometida com a emancipação de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo. Nessa direção, Gadamer e Freire não são apenas referências teóricas; são, antes, companheiros de uma caminhada que a educação ainda precisa percorrer com coragem e beleza.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Marisete Tramontina, QUADROS, Vanessa Salete Bicigo de, DORO, Marcelo José. Paulo Freire e Gadamer: o primado da linguagem dialógica na educação. **ResearchGate,** 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/4000691. Acesso em: 10 abr. 2025.

CANDATTEN, Edson Junior. **Hans-Georg Gadamer e Paulo Freire:** o sentido de diálogo nas possíveis articulações da hermenêutica filosófica com a pedagogia dialógica. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2025.

CANDATTEN, Edson Junior; DEBATIN, Gabriel. Hermenêutica Filosófica e a Pedagogia: uma análise comparativa das abordagens de Gadamer e Freire: Philosophical hermeneutics and pedagogy: a comparative analysis of Gadamer's and Freire's approaches. **Professare,** [S. l.], v. 14, n. 2, p. e3689, 2025. DOI: 10.33362/professare.v14i2.3689. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3689. Acesso em: 14 maio. 2026.

CANDATTEN, Edson Junior; PRETTE, Gissele; DE OLIVEIRA NUNES, Marcio. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO A PARTIR DA PEDAGOGIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE NO ENSINO SUPERIOR: THE IMPORTANCE OF DIALOGUE FROM PAULO FREIRE'S DIALOGICAL PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION. **Professare,** [S. l.], v. 12, n. 3, p. e3359, 2023. DOI: 10.33362/professare.v12i3.3359. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3359. Acesso em: 14 maio. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo:** a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2015

A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ana Julia Wegner [1]
Alessandro Gabriel Sousa dos Santos [2]
Juliana Pedroso Bruns [3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A arte na Educação Infantil constitui importante linguagem de expressão, comunicação e aprendizagem, possibilitando que a criança explore o mundo por meio de experiências sensoriais, criativas e significativas. O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante a regência do Estágio Supervisionado I, evidenciando contribuições de propostas artísticas para o desenvolvimento infantil. O estágio foi realizado em uma instituição municipal de Educação Infantil localizada no Vale do Itajaí (SC), com crianças entre 2 anos e 3 anos e 10 meses de idade. A pesquisa caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentada em observações, registros em diário de bordo e análise das intervenções pedagógicas aplicadas pelos acadêmicos. As propostas tiveram como eixo central a arte como linguagem, contemplando atividades com tinta natural produzida com elementos da natureza, modelagem com argila, pintura com carvão, exploração de texturas, cores e materiais não estruturados. As práticas buscaram valorizar a experimentação, a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Os resultados evidenciaram grande envolvimento das crianças nas atividades, ampliação das interações sociais, desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, curiosidade investigativa e diferentes formas de expressão. Conclui-se que experiências artísticas com materiais naturais enriquecem o processo educativo na infância, aproximam a criança da natureza e favorecem aprendizagens integrais, sensíveis e significativas.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, as aprendizagens ocorrem por meio das interações, das brincadeiras e da exploração do ambiente, reconhecendo a criança como sujeito ativo do processo educativo.

[1] Acadêmica da 5ª Fase do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: ana.wegner@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico da 5ª Fase do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: alessandro.santos@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque UNIFEBE. *E-mail: juliana.bruns@unifebe.edu.br*

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o brincar e as interações constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa.

Entre as múltiplas linguagens presentes na infância, a arte destaca-se por possibilitar expressão, imaginação, sensibilidade e construção de conhecimentos. Barbosa (2006) afirma que viver a infância envolve oportunidades para brincar, explorar o ambiente e construir diferentes experiências ao longo do cotidiano.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante a regência do Estágio Supervisionado I, evidenciando contribuições de propostas artísticas para o desenvolvimento infantil.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como relato de experiência, com abordagem qualitativa e descritiva. As ações ocorreram durante a etapa de regência do Estágio Supervisionado I, em uma instituição pública municipal de Educação Infantil localizada em Brusque (SC), com turma composta por crianças entre 2 e 3 anos.

Os dados foram obtidos por meio de observação participante, registros em diário de bordo e análise das práticas pedagógicas realizadas pelos acadêmicos. O planejamento das intervenções teve como base a BNCC (Brasil, 2018) e a valorização da arte como linguagem na infância.

Foram desenvolvidas sete propostas principais: exploração com argila; tintas e pincéis naturais; pintura com spray e gravura de folhas; pintura dentro de bambolês; pintura com carvão; autorretratos; e atividade de reconhecimento dos traços dos colegas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas durante a regência demonstraram que a arte favorece aprendizagens significativas quando associada à exploração, à criatividade e à participação ativa das crianças.

Na atividade com argila, observou-se grande interesse tátil e sensorial, permitindo amassar, modelar e criar formas diversas. Essa proposta contribuiu para o fortalecimento muscular das mãos, coordenação motora fina e imaginação.

As experiências com tintas e pincéis naturais ampliaram o contato com elementos da natureza, despertando curiosidade diante de cores, texturas e possibilidades de criação. Já a pintura com spray e folhas naturais possibilitou experimentações visuais e descobertas relacionadas às formas e marcas produzidas pelos materiais naturais.

Considerando tratar-se de uma turma mista, composta por crianças em diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento, as propostas também possibilitaram vivências adequadas tanto aos menores quanto aos maiores, respeitando ritmos individuais e promovendo aprendizagens por meio da observação, da imitação, da exploração e da cooperação entre os pares.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” valoriza situações em que a criança explora materiais, instrumentos e diferentes linguagens expressivas. Além disso, Pasqualini (2010) destaca o professor como mediador de experiências significativas na Educação Infantil.

Nesse sentido, os resultados observados evidenciam que o planejamento intencional e a mediação docente favoreceram a participação ativa das crianças, ampliando as possibilidades de expressão, interação social e construção de aprendizagens significativas por meio da arte.

Abaixo, poderá ser visualizado algumas imagens das vivências realizadas com as crianças.

Quadro 1: experiência com argila e materiais naturais



Fonte: registros realizados pelos acadêmicos estagiários (2026).

Quadro 2: experiência com pintura em spray e folhas na turais



Fonte: registros realizados pelos acadêmicos estagiários (2026).

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a arte, quando trabalhada de forma intencional e associada à materiais naturais, constitui potente recurso pedagógico na Educação Infantil. As experiências desenvolvidas durante a regência favoreceram expressão, criatividade, autonomia, socialização e desenvolvimento motor das crianças.

Além disso, o estágio possibilitou aos acadêmicos articular teoria e prática, compreendendo a importância de propostas inovadoras, sensíveis e centradas no protagonismo infantil. Assim, destaca-se que práticas artísticas planejadas enriquecem o cotidiano escolar e contribuem para a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na Educação Infantil.** 2010.

A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ÁREA SAÚDE

Mateus Ploncoski[1]
Matheus Michelon Piccininis[2]
Pamela Spuldaro da Costa[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A formação pedagógica na docência universitária constitui dimensão fundamental para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na área da saúde, em que a formação profissional exige articulação entre conhecimento técnico, pensamento crítico, prática reflexiva e atuação em contextos complexos. Este estudo tem como objetivo analisar os impactos da ausência de formação pedagógica na docência universitária em saúde e suas consequências para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão integrativa da literatura. A busca contemplou estudos nas áreas da educação e da saúde, considerando publicações que abordassem formação pedagógica, docência universitária, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem e desenvolvimento docente. Os resultados indicam que a ausência de preparo didático-pedagógico contribui para a manutenção de práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, com menor utilização de metodologias ativas, avaliação formativa e estratégias centradas no estudante. Observou-se, ainda, que essa lacuna pode comprometer o planejamento, a condução das aulas, a integração entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico, comunicação e tomada de decisão. Conclui-se que a formação pedagógica inicial e continuada é essencial para qualificar a docência universitária em saúde, favorecer práticas mais reflexivas e fortalecer a formação de profissionais críticos, humanizados e preparados para responder às demandas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: docência universitária; formação pedagógica; ensino em saúde.

[1] Acadêmico do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: mateus.ploncoski@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: matheus.piccinini@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: pamela.costa@unifebe.edu.br
[4] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido historicamente marcada pela valorização do domínio do conteúdo específico em detrimento da formação pedagógica, o que configura um dos principais desafios contemporâneos da educação universitária (Almeida; Pimenta, 2014). No contexto acadêmico, muitos professores ingressam na carreira docente a partir de sua formação em áreas específicas, como saúde, engenharias ou ciências sociais, sem necessariamente terem recebido preparação didático-pedagógica para o exercício do ensino (Batista; Batista, 2016). Esse cenário evidencia uma lacuna estrutural na formação docente, uma vez que a competência para ensinar envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também habilidades relacionadas à mediação da aprendizagem, ao planejamento, à avaliação e à compreensão dos processos formativos dos estudantes (Nóbrega-Therrien *et al.,* 2015).

Evidências na área da educação apontam que a ausência de formação pedagógica pode impactar diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, resultando em práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdo, com baixa participação discente e limitado desenvolvimento do pensamento crítico (Verçosa; Lima, 2019). Nesse contexto, observa-se que muitos docentes reproduzem modelos de ensino baseados em suas próprias experiências enquanto estudantes, perpetuando metodologias pouco inovadoras e, por vezes, desarticuladas das demandas educacionais contemporâneas (Almeida; Pimenta, 2014). Além disso, a falta de preparo pedagógico dificulta a adoção de estratégias inclusivas, metodologias ativas e uso eficaz de tecnologias educacionais, aspectos cada vez mais necessários no cenário atual da formação em saúde (Frenk *et al.,* 2010).

A complexidade do ensino superior também se intensifica diante da diversidade do perfil discente, que inclui estudantes com diferentes trajetórias educacionais, condições socioeconômicas e necessidades específicas de aprendizagem. Nesse sentido, a ausência de formação pedagógica pode comprometer a capacidade do docente de lidar com essa heterogeneidade, limitando a promoção de uma educação mais equitativa, participativa e inclusiva (Ceccim; Feuerwerker, 2004). Soma-se a isso o fato de que a pós-graduação, principal espaço de formação de futuros docentes universitários, tende a priorizar a formação para a pesquisa em detrimento da preparação para a prática docente, contribuindo para a manutenção desse cenário (Abensur *et al.,* 2015).

Diante disso, torna-se necessário repensar a formação docente no ensino superior, considerando a importância de integrar saberes pedagógicos à formação acadêmica e profissional. A qualificação didática dos professores universitários é fundamental para promover práticas de ensino mais dinâmicas, reflexivas e centradas no estudante, favorecendo não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências críticas e profissionais (Batista; Batista, 2016). Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos da ausência de formação pedagógica na docência universitária na área da saúde, destacando suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação de profissionais críticos, reflexivos e preparados para atuar em contextos complexos.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvido por meio de revisão integrativa da literatura. A escolha por esse tipo de revisão justifica-se pela possibilidade de reunir, organizar e analisar produções científicas sobre os impactos da ausência de formação pedagógica na docência universitária, especialmente no contexto da área da saúde.

A busca dos estudos foi realizada em bases de dados reconhecidas nas áreas da saúde e da educação, como SciELO, PubMed, LILACS e Google Scholar. Foram utilizados descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos AND e OR, tais como: “docência universitária”, “formação pedagógica”, “ensino superior”, “educação em saúde”, “*teaching training in higher education*” e “*faculty development*”.

Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações disponíveis na íntegra, nos idiomas português, inglês ou espanhol, que abordassem diretamente a formação pedagógica de docentes no ensino superior em saúde e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem. Foram excluídos estudos duplicados, resumos simples, editoriais e trabalhos que não apresentavam relação direta com o tema proposto.

A seleção dos estudos ocorreu em três etapas: leitura dos títulos e resumos para triagem inicial; leitura na íntegra dos textos considerados elegíveis; e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Após essa etapa, os estudos selecionados foram organizados e analisados de forma temática, permitindo a identificação das principais categorias relacionadas aos impactos da ausência de formação pedagógica no ensino superior em saúde.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando sintetizar os achados da literatura e estabelecer relações entre formação pedagógica docente, qualidade do ensino, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais na área da saúde. Nesse sentido, Steinert *et al.* (2016) destacam que iniciativas de desenvolvimento docente podem contribuir para a melhoria da efetividade do ensino em educação médica e em saúde, reforçando a importância da formação pedagógica continuada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidenciou que a falta de formação pedagógica na docência universitária, especialmente na área da saúde, contribui para a manutenção de práticas de ensino tradicionais, frequentemente centradas na exposição oral e na transmissão de conteúdos. Observou-se que docentes sem preparo didático-pedagógico tendem a reproduzir modelos de ensino vivenciados em sua própria trajetória acadêmica, com menor utilização de metodologias ativas, problematização, aprendizagem baseada em problemas e estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências (Batista; Batista, 2016; Verçosa; Lima, 2019). Esse achado reforça a compreensão de que o domínio técnico-científico, embora fundamental, não garante, por si só, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Almeida; Pimenta, 2014).

Outro resultado relevante refere-se às dificuldades de planejamento, condução e avaliação do processo educativo. A ausência de conhecimentos pedagógicos pode comprometer a definição de objetivos de aprendizagem, a escolha de estratégias didáticas adequadas e a construção de instrumentos avaliativos coerentes com as competências esperadas na formação em saúde (Nóbrega-Therrien *et al.*, 2015). Nesse contexto, a avaliação tende a permanecer predominantemente somativa, centrada na verificação de conteúdos memorizados, em detrimento de abordagens formativas que favoreçam o acompanhamento do percurso do estudante, o raciocínio crítico e a integração entre teoria e prática (Steinert *et al.*, 2016).

Os estudos também apontam que a prática docente, muitas vezes, é construída de forma empírica, baseada na observação de antigos professores e na reprodução de experiências anteriores. Essa dinâmica contribui para a permanência de um modelo de ensino tecnicista, pouco reflexivo e nem sempre alinhado às demandas contemporâneas da formação em saúde (Abensur *et al.*, 2015). Em uma área marcada por cenários complexos de cuidado, interdisciplinaridade e tomada de decisão, a ausência de preparo pedagógico pode limitar o desenvolvimento de competências essenciais nos estudantes, como autonomia, pensamento crítico, comunicação, trabalho em equipe e capacidade de atuação em situações reais (Frenk *et al.,* 2010).

Do ponto de vista discente, os impactos também são significativos. A literatura destaca que ambientes de aprendizagem pouco interativos podem reduzir o engajamento dos estudantes e favorecer uma aprendizagem superficial, baseada na memorização e na repetição de conteúdos (Verçosa; Lima, 2019). Na área da saúde, essa limitação torna-se ainda mais preocupante, pois a formação profissional exige articulação entre conhecimento teórico, habilidades práticas, atitudes éticas, sensibilidade social e capacidade de resolução de problemas. Nesse sentido, Ceccim e Feuerwerker (2004) destacam a necessidade de uma formação em saúde articulada ao ensino, à gestão, à atenção e ao controle social, de modo a aproximar a formação acadêmica das necessidades reais dos serviços e da população.

Por outro lado, os estudos analisados indicam que docentes com formação pedagógica ou envolvidos em processos de desenvolvimento docente tendem a adotar práticas mais inovadoras, reflexivas e centradas no estudante. Esses professores apresentam maior capacidade de integrar teoria e prática, utilizar metodologias ativas, diversificar estratégias de ensino e construir formas de avaliação mais coerentes com os objetivos educacionais (Batista; Batista, 2016; Steinert *et al.*, 2016). Assim, a formação pedagógica não deve ser compreendida como elemento secundário, mas como dimensão constitutiva da docência universitária.

Dessa forma, os achados reforçam a necessidade de investimento na formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários da área da saúde. A incorporação de fundamentos educacionais à prática docente mostra-se essencial para a superação de modelos tradicionais e para a promoção de um ensino mais crítico, reflexivo, participativo e alinhado às necessidades sociais e profissionais contemporâneas (Almeida; Pimenta, 2014; Frenk *et al.*, 2010).

4 CONCLUSÕES

A análise dos estudos permitiu compreender que a ausência de formação pedagógica na docência universitária em saúde impacta diretamente a qualidade do ensino, especialmente ao favorecer a manutenção de práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e pouco voltadas à participação ativa dos estudantes. Embora o domínio técnico-científico seja indispensável, ele não é suficiente para garantir uma prática docente capaz de promover aprendizagem significativa,
pensamento crítico, autonomia e capacidade de tomada de decisão.

Os resultados evidenciam que a formação pedagógica é fundamental para qualificar o planejamento, a condução das aulas, a escolha de metodologias, a avaliação da aprendizagem e a integração entre teoria e prática. Sua ausência pode contribuir para modelos formativos mais tecnicistas, dificultando a preparação de profissionais aptos a lidar com a complexidade dos contextos de cuidado em saúde.

Dessa forma, torna-se necessário valorizar a formação didático-pedagógica tanto na formação inicial quanto na educação continuada dos docentes universitários. Investir nesse processo representa uma estratégia importante para superar práticas tradicionais, fortalecer metodologias ativas e promover uma formação em saúde mais crítica, reflexiva, humanizada e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição de ensino e ao corpo docente pelo incentivo à produção acadêmica e ao desenvolvimento científico. Agradecemos também aos docentes e pesquisadores das áreas da saúde e da educação, cujas produções fundamentaram este estudo e possibilitaram a reflexão crítica sobre a formação pedagógica no ensino superior.

Estendemos nossos agradecimentos aos colegas e colaboradores que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho por meio de discussões, sugestões e apoio ao longo do processo. Por fim, expressamos nossa gratidão a todos que contribuíram para a realização deste estudo, reforçando a importância do debate sobre a qualificação da docência universitária na área da saúde.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, Patricia L. *et al*. Formação didático-pedagógica na pós-graduação em saúde: percepções e contribuições para a docência universitária. **ABCS Health Sciences**, Santo André, v. 40, n. 3, p. 189–195, 2015. Disponível em: https://www.portalnepas.org.br/abcshs/article/view/789. Acesso em: 4 maio 2026.

ALMEIDA, Maria Isabel da Cunha; PIMENTA, Selma Garrido. Formação pedagógica de professores do ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 1–17, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7n9rQk4XjYJv8M3XkN3kZfL/. Acesso em: 4 maio 2026.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Docência em saúde: formação pedagógica e desenvolvimento docente. **Interface – Comunicação, Saúde***, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 679–690, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/9Yp6Yd4zZVg5XbC4R7rG9xK/. Acesso em: 4 maio 2026.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41–65, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/B8Q4rLQq3jXw5FZyQX6gF5m/. Acesso em: 4 maio 2026.

FRENK, Julio *et al.* Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems. **The Lancet**, London, v. 376, n. 9756, p. 1923–1958, 2010. Disponível em: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/fulltext. Acesso em: 4 maio 2026.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. *et al.* Docência no ensino superior em saúde: reflexões sobre a prática pedagógica**. Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 22, n. 1, p. 67–82, 2015. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/download/4219/2982. Acesso em: 4 maio 2026.

STEINERT, Yvonne *et al*. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. **BMC Medical Education**, London, v. 16, n. 1, p. 1–12, 2016. Disponível em: https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-016-0696-0. Acesso em: 4 maio 2026.

VERÇOSA, Gabriela C.; LIMA, Patrícia S. Formação para docência no ensino superior em saúde: uma revisão integrativa. **Revista Ensino & Educação**, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?q=Formação+para+docência+no+ensino+superior+em+saúde+Ve rçosa+Lima. Acesso em: 4 maio 2026.

A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Shirlei de Souza Corrêa [1]

Eixo Temático: Formação de professores
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque

RESUMO: O estágio supervisionado em Pedagogia constitui-se como elemento central na formação inicial docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática em contextos reais de ensino. Este estudo, de natureza qualitativa e configurado como relato de experiência, tem como objetivo analisar a contribuição da abordagem das Cidades Educadoras na formação de futuros professores. Fundamentado em referenciais teóricos que compreendem a cidade como território educativo ampliado, o trabalho envolveu, inicialmente, o estudo de conceitos vinculados a esse movimento internacional, seguido da elaboração e aplicação de práticas pedagógicas contextualizadas. As intervenções foram desenvolvidas no município de Brusque, contemplando atividades interdisciplinares que articularam conteúdos escolares às vivências dos estudantes, abordando temas como sustentabilidade, patrimônio cultural, espaços urbanos e história local. Entre as ações realizadas destacam-se rodas de conversa, produções textuais, exploração de espaços da cidade e atividades voltadas à valorização do contexto sociocultural. Os resultados evidenciam que a inserção da perspectiva das Cidades Educadoras no estágio favorece a construção de práticas pedagógicas significativas, críticas e contextualizadas, além de promover o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos estagiários. Conclui-se que essa abordagem potencializa a formação docente ao ampliar a compreensão do papel social da educação, reconhecendo a cidade como espaço formativo e contribuindo para uma atuação profissional mais integrada e comprometida com a realidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; Estágio Supervisionado; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui-se como um elemento estruturante da formação inicial de professores, na medida em que possibilita a inserção do acadêmico em contextos reais de atuação e favorece a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas (Araújo, Fortunato e Medeiros, 2025). Nessa perspectiva, a formação docente se consolida no movimento reflexivo sobre a prática (Nóvoa, 2011), ao passo que os saberes profissionais se configuram como plurais, sendo construídos na interface entre a formação

[1] Doutora em Educação pela UNIVALI, com período Sanduíche na Universidade do Minho. Estágio Pós-doutoral na UFSC. Docente no curso de licenciatura em Pedagogia na UNIFEBE. *E-mail*: shirlei.correa@unifebe.edu.br

acadêmica, a experiência e os contextos de atuação (Tardif, 2002). Assim, o estágio ultrapassa a dimensão de aplicação de teorias, constituindo-se como espaço de produção de conhecimentos e de construção da identidade docente.

Nesse contexto, o presente estudo apresenta uma experiência desenvolvida no estágio supervisionado do curso de Pedagogia, tendo como eixo temático as Cidades Educadoras, perspectiva amplamente discutida no cenário internacional e que compreende a cidade como território educativo, ampliando os espaços e tempos de aprendizagem (Alves, Brandenbrug, 2022). Essa abordagem desloca o foco exclusivo da escola para uma compreensão mais ampla da educação, integrando diferentes espaços sociais, culturais e urbanos como potencialmente formativos.

Como estratégia de aprofundamento e qualificação das discussões, foi realizado um intercâmbio com o curso de Arquitetura e Urbanismo, o que possibilitou ampliar a compreensão sobre a cidade como espaço educativo, considerando suas dimensões sociais, culturais e urbanísticas. Essa interlocução interdisciplinar contribuiu para consolidar os referenciais teóricos estudados, além de enriquecer a elaboração e a aplicação das propostas pedagógicas, fortalecendo a leitura crítica do território e a construção de práticas mais integradas e significativas no contexto do estágio.

Diante disso, o objetivo deste relato de experiência é analisar como a abordagem das Cidades Educadoras, no âmbito do estágio supervisionado, contribui para a articulação entre teoria e prática na formação inicial em Pedagogia, evidenciando suas potencialidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, configurado como relato de experiência, desenvolvido no contexto do estágio supervisionado do curso de Pedagogia. A proposta metodológica fundamentou-se na articulação entre estudo teórico e intervenção pedagógica, tendo como eixo a abordagem das Cidades Educadoras. Inicialmente, os acadêmicos realizaram levantamento e análise de referenciais teóricos vinculados ao movimento internacional das Cidades Educadoras, com destaque para os princípios difundidos pela Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Na sequência, elaboraram planos de intervenção orientados por esses fundamentos, os quais foram implementados nos contextos escolares de estágio, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares. O processo foi acompanhado por registros reflexivos, como diários de campo e relatórios, possibilitando a análise crítica das experiências vivenciadas à luz da relação entre teoria e prática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio supervisionado em Pedagogia, orientado pela temática das Cidades Educadoras, fundamenta-se em uma concepção epistemológica que compreende a educação como um fenômeno ampliado, situado para além dos limites institucionais da escola (Araújo, Fortunato e Medeiros, 2025). Esse movimento, impulsionado internacionalmente pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, da Espanha, tem suas raízes na Carta das Cidades Educadoras, documento que explicita o compromisso das cidades com a promoção de processos educativos integrados, democráticos e inclusivos, articulando diferentes espaços, sujeitos e saberes.

No âmbito da formação inicial docente, essa perspectiva encontra ressonância nas discussões sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Conforme argumenta Nóvoa (2011), a formação de professores deve ser construída a partir de uma reflexão crítica sobre a prática, superando modelos tecnicistas e promovendo a constituição de um profissional reflexivo. De modo convergente, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são plurais e se constroem na interface entre conhecimentos acadêmicos, experiências e contextos de atuação. Assim, o estágio supervisionado configura-se como um espaço privilegiado de articulação entre esses saberes, permitindo que os acadêmicos mobilizem referenciais teóricos na interpretação e intervenção sobre a realidade educativa.

Ao eleger as Cidades Educadoras como eixo estruturante, os acadêmicos foram instigados a aprofundar o conhecimento sobre seus fundamentos teóricos e políticos, compreendendo a cidade como um território educativo, conforme propõe Alves, Brandenbrug (2022), ao defender o protagonismo das crianças nos espaços urbanos. Esse movimento investigativo possibilitou a elaboração de planos de ensino ancorados em princípios como participação, pertencimento e valorização da cultura local, evidenciando a centralidade do contexto sociocultural nos processos de ensino e aprendizagem.

A inserção no campo de estágio, por sua vez, constituiu o momento de materialização desses referenciais, quando os estagiários desenvolveram práticas pedagógicas contextualizadas, articulando conteúdos escolares às vivências urbanas e comunitárias. Essa experiência reforça a compreensão freireana de práxis, entendida como ação-reflexão-ação, conforme delineado por Freire (2012), na qual o conhecimento se constrói na relação dialógica entre sujeitos e realidade. O desenvolvimento do estágio supervisionado foi orientado pelo respeito às especificidades dos contextos escolares e às singularidades das crianças, o que possibilitou a construção de práticas pedagógicas diversificadas, alinhadas aos princípios das Cidades Educadoras. Nessa perspectiva, cada estagiário elaborou e implementou propostas contextualizadas, tomando como referência a compreensão da cidade como território educativo ampliado (Alves, Brandenbrug, 2022).

Uma das experiências foi desenvolvida a partir do tema gerador “Sustentabilidade, responsabilidade social e expressão urbana”, articulando conteúdos escolares às problemáticas do cotidiano urbano. As atividades

envolveram roda de conversa com sondagem inicial, produção textual sobre o cuidado com a cidade, interpretação de gráficos referentes ao descarte de resíduos no município de Brusque, classificação de resíduos, resolução de situações-problema e produção coletiva de panfletos e cartazes. Ao abordar questões como lixo urbano, poluição visual, descarte irregular e distinções entre pichação e grafite, a proposta favoreceu a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o espaço urbano e a responsabilidade social dos sujeitos.

Outra experiência teve como eixo a própria noção de cidade educadora, buscando articular esse conceito às vivências dos estudantes. A cidade de Brusque foi explorada como espaço de aprendizagem, possibilitando que os alunos reconhecessem diferentes ambientes educativos para além da escola, como museus, bibliotecas, praças, reservas ambientais e espaços culturais. Essa abordagem contribuiu para
ampliar a percepção dos estudantes sobre os múltiplos territórios formativos presentes em seu cotidiano.

Em uma terceira proposta, o trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir das esculturas da Praça das Esculturas Ilse Teske, estabelecendo conexões com a dimensão estética e cultural da cidade. A praça foi ressignificada como espaço educativo, no qual os estudantes puderam vivenciar a arte de forma concreta, interpretando as obras, reconhecendo elementos da cultura local e desenvolvendo um olhar crítico e sensível. Tal experiência evidenciou a potencialidade dos espaços públicos na formação cidadã e na valorização do patrimônio cultural.

Por fim, destaca-se a experiência intitulada “O rio que conta a história da nossa cidade”, desenvolvida com alunos do 5º ano, que tomou como referência o Rio Itajaí-Mirim como elemento central para a construção do conhecimento. A proposta buscou aproximar os estudantes de sua realidade, valorizando a história local e os saberes comunitários, com apoio de materiais como a obra *Brusque: os 60 e os 160, elementos da nossa história*, de Rosemari Glatz (2018). As atividades promoveram o engajamento dos alunos e a participação ativa no processo de aprendizagem, evidenciando a importância de práticas contextualizadas e significativas.

De modo geral, as experiências desenvolvidas no estágio supervisionado evidenciam a potência de práticas interdisciplinares e contextualizadas, que articulam escola e território, reafirmando a cidade como espaço educativo. Tais vivências contribuíram tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação dos estagiários, fortalecendo uma concepção de docência comprometida com a realidade social, cultural e ambiental dos sujeitos.

4 CONCLUSÕES

A experiência evidencia que a abordagem das Cidades Educadoras potencializa a articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado, ao promover uma formação docente comprometida com a leitura crítica do território e com a construção de práticas educativas contextualizadas. Ao reconhecer a cidade como espaço formativo, os futuros pedagogos ampliam sua compreensão

sobre o papel social da educação, consolidando uma atuação mais integrada, reflexiva e socialmente situada.

Há que se reconhecer a potência de práticas interdisciplinares e contextualizadas, que articulam escola e território, reafirmando a cidade como espaço educativo. Tais vivências contribuíram tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação dos estagiários, fortalecendo uma concepção de docência comprometida com a realidade social, cultural e ambiental dos sujeitos.

Conclui-se que a incorporação dos pressupostos das Cidades Educadoras favoreceu o desenvolvimento de uma postura reflexiva, ao mobilizar a leitura crítica do contexto e a valorização dos saberes locais, especialmente no âmbito da cidade de Brusque. Por fim, as experiências reforçam o estágio como espaço formativo essencial, alinhado à perspectiva de formação docente crítica e situada tanto local quanto globalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNIFEBE pelo apoio institucional e aos acadêmicos que aceitaram o desafio de conhecer algo novo e se dedicaram no desenvolvimento do Estágio Supervisionado sobre as Cidades Educadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades Educadoras:** um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Estágio supervisionado nas licenciaturas: carta aos estudantes estagiários. **Estação Científica**, v. 19, n. 34, ed. esp., 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.16292350 Acesso em: 25 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática **educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GLATZ, Rosemari. **Brusque:** os 60 e os 160, elementos da nossa história. Brusque, 2018.

NÓVOA, António. **Professores***: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

TRILLA, Jaume. **Outras educações e a educação social.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras.** Barcelona, 1990 (atualizada em 2004). Disponível em: https://www.edcities.org. Acesso em: 25 abr. 2026.

PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025.
ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em:

https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00,p. e026047, 2026.DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE QUANTITATIVA EM PROFESSORES ACADÊMICOS

Alana de Oliveira Santos[1]
Camila Dada[2]
Isadora Pavesi[3]
Ivanete Lago Groh[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A identidade docente no ensino superior constitui-se como um processo contínuo, dinâmico e relacional, atravessado pelas práticas pedagógicas, pelas experiências profissionais, pelas interações com estudantes e pelas trocas entre docentes. Este trabalho tem como objetivo analisar de que forma esses aspectos contribuem para a construção da identidade docente no contexto universitário. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, realizada durante o componente curricular Dimensões da Profissionalidade Docente, no curso de Pedagogia. A coleta de dados ocorreu por meio de formulário online, aplicado a 17 professores atuantes no ensino superior, com questões objetivas em escala Likert e uma questão aberta sobre a identidade docente como processo contínuo de construção e reconstrução. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, enquanto as respostas abertas foram interpretadas a partir de recorrências temáticas. Os resultados indicaram que 100% dos participantes reconhecem a influência das práticas pedagógicas na constituição da identidade docente, 88,2% atribuem alta ou muito alta influência à relação com os estudantes, e os respondentes da questão aberta compreendem a identidade docente como um processo em permanente construção. Conclui-se que a identidade docente universitária não se constitui de forma fixa ou isolada, mas a partir das vivências, relações, desafios e reflexões produzidas no exercício da docência.

Palavras-chave: identidade docente; docência universitária; formação docente.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: alana.santos@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: camiladada@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: isadora.pavesi@unifebe.edu.br
[4] Mestra em Educação (UNIVALI), Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: ivanete@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade docente no contexto universitário não ocorre de forma simples, imediata ou definitiva. Trata-se de um processo contínuo, atravessado pelas experiências formativas, pelas práticas de ensino, pelas relações estabelecidas com estudantes e colegas, bem como pelas condições institucionais que marcam o exercício da docência no ensino superior. Compreender esse processo exige reconhecer que tornar-se professor não resulta apenas da formação acadêmica inicial, mas de um percurso dinâmico, marcado por mudanças, ressignificações e pela articulação entre subjetividade, prática profissional e contexto educativo.

Nessa perspectiva, a identidade docente não pode ser compreendida como uma característica fixa ou acabada, mas como uma construção permanente, produzida nas trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos. Scoz (2004) compreende a subjetividade-identidade como algo em construção, constituído pelos sentidos que os sujeitos produzem em suas trajetórias de vida, atividades e relações. Assim, a docência universitária constitui-se como um campo no qual o professor também se forma continuamente, ao refletir sobre sua prática, revisar suas metodologias e responder aos desafios que emergem no cotidiano acadêmico.

No contexto universitário, essa construção identitária é atravessada por fatores que vão além da dimensão técnica do ensino. Almeida e Pimenta (2014) destacam que a docência no ensino superior exige saberes pedagógicos, reflexão sobre a prática e compreensão dos processos formativos, não podendo ser reduzida ao domínio do conteúdo específico. Essa perspectiva permite compreender que a identidade docente se constrói também na forma como o professor planeja suas aulas, organiza suas metodologias, avalia a aprendizagem e se relaciona com os estudantes. Além disso, as políticas institucionais, as exigências curriculares, os contextos sociais, as vivências profissionais e as trocas entre docentes influenciam diretamente a maneira como o professor se percebe, se desenvolve e consolida sua identidade profissional. Nesse sentido, a prática pedagógica pode ser compreendida como um fazer autoral, reflexivo e situado, e não apenas como a reprodução de métodos ou conteúdos previamente definidos. Batista e Batista (2016) reforçam que o desenvolvimento docente no ensino superior envolve processos formativos contínuos, nos quais o professor articula saberes profissionais, pedagógicos e relacionais.

A identidade docente também se transforma diante dos desafios próprios da profissão. As mudanças no perfil dos estudantes, as demandas por metodologias mais participativas, os avanços tecnológicos, as exigências institucionais e as experiências acumuladas ao longo da carreira contribuem para que os professores reconstruam continuamente seus modos de ensinar e compreender a docência. Ensinar no ensino superior implica, portanto, formar estudantes e, simultaneamente, reconstruir-se como profissional.

Diante disso, este estudo busca compreender como as práticas pedagógicas, as relações com os acadêmicos, as trocas de experiências entre docentes e a percepção da identidade como processo contínuo influenciam a

construção da identidade docente no ensino superior. O objetivo é analisar de que forma esses aspectos contribuem para o modo como professores universitários se reconhecem, se desenvolvem e se constituem profissionalmente. A relevância da investigação está na necessidade de ampliar as discussões sobre a docência universitária para além de perspectivas exclusivamente técnicas, compreendendo a identidade docente como dimensão essencial para refletir sobre os desafios, as transformações e os sentidos que permeiam o exercício da profissão na contemporaneidade.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. O caráter exploratório justifica-se pela intenção de ampliar a compreensão sobre a construção da identidade docente no contexto universitário, enquanto o caráter descritivo se relaciona à organização e interpretação das percepções de professores do ensino superior. Segundo Gil (2017), pesquisas exploratórias possibilitam maior familiaridade com o problema investigado, favorecendo reflexões sobre o objeto de estudo.

A pesquisa foi realizada durante o componente curricular Dimensões da profissionalidade docente, ministrado no curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2026. Inicialmente, realizou-se levantamento teórico-bibliográfico sobre identidade docente, subjetividade, docência universitária e desenvolvimento profissional. Em seguida, foi feita a coleta de dados com professores atuantes no ensino superior, especialmente em instituições localizadas no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, por meio de formulário online elaborado na plataforma Google Forms.

O instrumento foi composto por questões objetivas e uma questão aberta. As perguntas iniciais caracterizaram o perfil dos participantes, contemplando aspectos como gênero, faixa etária, tempo de experiência no ensino superior, instituição de atuação, titulação acadêmica e curso em que lecionavam. Na sequência, foram apresentadas questões em escala Likert sobre práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional, reconhecimento institucional, relações interpessoais e construção da identidade docente.

A questão aberta investigou a percepção dos participantes sobre a identidade docente como processo contínuo de construção e reconstrução ao longo da trajetória profissional, permitindo aprofundar a análise qualitativa. Conforme Tafla *et al.* (2022), a abordagem qualitativa contribui para interpretar significados e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos investigados.

Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva, com organização das respostas em frequências e percentuais. As respostas abertas foram analisadas de forma interpretativa, buscando identificar recorrências temáticas relacionadas à reflexão sobre a prática, adaptação às turmas, relações com estudantes, trocas entre docentes, mudanças pessoais e profissionais e reconstrução contínua da identidade docente. O número de participantes correspondeu ao total de respondentes que aderiram voluntariamente à pesquisa durante o período de coleta.

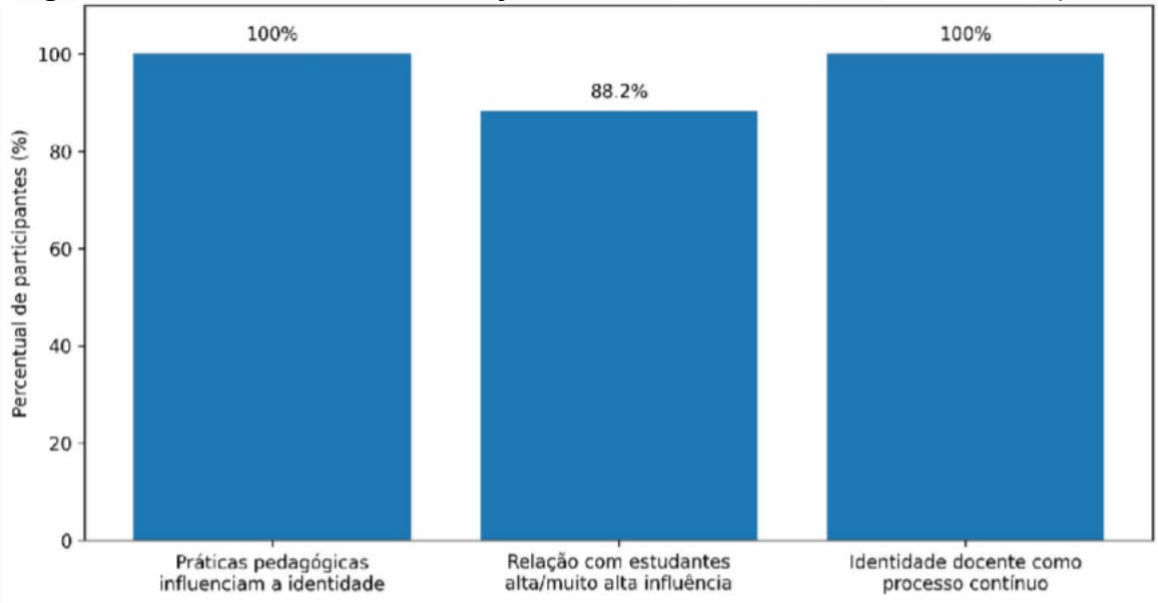
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de 17 professores atuantes no ensino superior, vinculados, em sua maioria, à UNIFEBE. Em relação ao perfil dos participantes, observou-se predominância do sexo masculino e maior concentração de docentes na faixa etária entre 35 e 44 anos. Quanto ao tempo de atuação na docência universitária, os resultados demonstraram diversidade nas trajetórias profissionais, com maior presença de professores com 3 a 5 anos de experiência, seguidos daqueles com 6 a 10 anos e 11 a 15 anos de atuação. Esse dado indica que a construção da identidade docente ocorre em diferentes momentos da carreira, sendo atravessada tanto pelas experiências iniciais quanto pelas vivências consolidadas ao longo do percurso profissional.

Em relação à titulação acadêmica, verificou-se que a maioria dos participantes possui formação em nível de mestrado e doutorado, com 8 participantes em cada uma dessas categorias. Esse dado demonstra elevado nível de qualificação acadêmica entre os docentes investigados. Os cursos de atuação também foram variados, com predominância nas áreas de Medicina, Educação Física e Pedagogia, o que evidencia a presença de diferentes experiências formativas e pedagógicas na constituição da identidade profissional.

Ao analisar as respostas referentes às práticas pedagógicas, observou-se que todos os participantes reconhecem a influência das práticas desenvolvidas em sala de aula na constituição da identidade docente. Entre os respondentes, 9 afirmaram que isso ocorre frequentemente e 8 indicaram que acontece sempre. Esse resultado reforça a compreensão de que a prática pedagógica não se restringe ao ato de ensinar conteúdos, mas constitui um espaço permanente de reflexão, construção de sentidos e desenvolvimento profissional.

Figura 1 – Indicadores da construção da identidade docente no ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores dados da pesquisa (2026).

A figura 1 sintetiza três indicadores centrais da pesquisa, evidenciando que os participantes reconhecem a identidade docente como um processo construído nas práticas pedagógicas, nas relações com os estudantes e na trajetória profissional. Observa-se que 100% dos docentes indicaram que as práticas pedagógicas influenciam a constituição da identidade docente, 88,2% avaliaram a relação com os estudantes como de alta ou muito alta influência, e 100% dos respondentes da questão aberta concordaram que a identidade docente se configura como um processo contínuo de construção e reconstrução. Essa percepção dialoga com Scoz (2004), ao compreender a identidade docente como processo em constante construção, produzido a partir das experiências, relações e sentidos vividos pelos sujeitos.

As relações estabelecidas com os estudantes também apareceram como elemento significativo na construção da identidade profissional. Entre os participantes, 9 consideraram essa influência alta e 6 apontaram como muito alta. Esses dados demonstram que a interação entre professor e acadêmico ultrapassa a dimensão técnica do ensino, constituindo-se como espaço de troca, diálogo, reconhecimento e desenvolvimento mútuo. Nesse sentido, a docência universitária pode ser compreendida como uma prática relacional, na qual o professor se constitui profissionalmente também a partir dos vínculos e das experiências compartilhadas com os estudantes.

Além disso, os desafios inerentes à prática docente foram apontados como fatores que contribuem para processos de reflexão e ressignificação profissional. A maioria dos docentes afirmou que esses desafios os levam frequentemente ou sempre a repensar sua atuação. Esse aspecto evidencia que a identidade docente não se forma apenas em situações estáveis ou planejadas, mas também diante das dificuldades, tensões e demandas que atravessam o cotidiano universitário. As mudanças no perfil dos estudantes, as exigências institucionais, os avanços tecnológicos e as transformações sociais exigem constante adaptação e atualização da prática pedagógica.

As trocas de experiências entre docentes também foram consideradas relevantes para o fortalecimento da identidade profissional. As respostas concentraram-se nos níveis alta e muito alta, demonstrando que o compartilhamento de saberes, práticas e vivências contribui significativamente para o desenvolvimento docente. Essa constatação aproxima-se das discussões de Almeida e Pimenta (2014), ao destacarem que a docência universitária exige reflexão sobre a prática, construção de saberes pedagógicos e compreensão dos processos formativos. Assim, a identidade profissional não se constrói de forma isolada, mas nas interações coletivas estabelecidas no ambiente acadêmico.

As respostas abertas reforçaram a compreensão da identidade docente como um processo contínuo de construção e reconstrução. Entre os 14 participantes que responderam à questão discursiva, houve concordância quanto à ideia de que a identidade docente se transforma ao longo da trajetória profissional. Os docentes destacaram elementos como adaptação às turmas, revisão constante de metodologias, mudanças nas formas de avaliação, troca com colegas, relação com estudantes, enfrentamento de desafios e influência de experiências pessoais e profissionais. Uma das respostas sintetiza essa percepção ao afirmar que a

identidade docente “não é algo pronto” e que se constrói no cotidiano, com erros, acertos, relações e formações ao longo da carreira.

Outro aspecto relevante observado nas respostas abertas foi a associação entre docência e aprendizagem contínua. Os participantes afirmaram que ensinar também implica aprender, revisar concepções, experimentar metodologias e reconstruir a própria forma de atuar. Essa compreensão reforça a perspectiva de Batista e Batista (2016), ao indicarem que o desenvolvimento docente no ensino superior envolve processos formativos contínuos, nos quais o professor articula saberes profissionais, pedagógicos e relacionais.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a construção da identidade docente no ensino superior ocorre de maneira dinâmica, relacional e contínua. As práticas pedagógicas, as relações com os estudantes, as trocas entre docentes, os desafios da profissão e as trajetórias pessoais e institucionais constituem elementos centrais desse processo. Os dados dialogam com o referencial teórico apresentado ao reafirmar que a identidade docente é construída nas experiências, nos sentidos produzidos pelos sujeitos e nas relações estabelecidas ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa evidenciou que a identidade docente no ensino superior é construída de forma contínua, dinâmica e relacional. Os resultados indicaram que as práticas pedagógicas, as relações com os estudantes, as trocas entre docentes e os desafios vivenciados no cotidiano universitário influenciam diretamente a forma como os professores se reconhecem e se desenvolvem profissionalmente.

Observou-se que os docentes participantes compreendem a identidade docente como um processo de construção e reconstrução ao longo da trajetória profissional. Esse processo envolve reflexão sobre a prática, adaptação às diferentes turmas, revisão de metodologias, enfrentamento de desafios e aprendizagens decorrentes das relações estabelecidas no ambiente acadêmico.

Dessa forma, conclui-se que a identidade docente não é fixa nem individualmente construída, mas resulta das experiências, interações e sentidos produzidos no exercício da docência universitária. A pesquisa reforça a importância de valorizar espaços de troca, formação continuada e reflexão pedagógica no ensino superior, contribuindo para o fortalecimento da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel da Cunha; PIMENTA, Selma Garrido. Formação pedagógica de professores do ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19,n. 57, p. 1-17, 2014.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Docência em saúde: formação pedagógica e desenvolvimento docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 679-690, 2016.GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar.** 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TAFLA, Tally *et. al*. Métodos de pesquisa científica: conceitos e definições. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento,** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 30-43, jul./dez. 2022. DOI: 10.5935/cadernosdisturbios.v22n2p30-43. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369051729_Metodos_de_pesquisa_cientifica_conceitos_e_d efinicoes. Acesso em: 28 ago. 2025.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA E A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Clara Schmitz[1]
Mariana Karvate[2]
Maria Eduarda Pereira[3]
Milena Reis[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: A adolescência é uma fase marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais, sendo decisiva para a construção da identidade do indivíduo. Este estudo tem como objetivo compreender a influência das redes sociais na construção da identidade na adolescência a partir de Erikson e Hall, por meio de pesquisa bibliográfica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas que abordam o desenvolvimento humano, a identidade na adolescência e a influência das redes sociais.Os resultados indicam que as redes sociais desempenham um papel significativo nesse processo, atuando tanto como espaço de expressão quanto de comparação social, o que pode impactar positivamente ou negativamente a formação da identidade. Observa-se que, por um lado, essas plataformas possibilitam a experimentação de diferentes formas de ser e se expressar; por outro, podem gerar inseguranças, pressão social e busca por validação externa. Conclui-se que as redes sociais são um elemento relevante no desenvolvimento do adolescente, exigindo uma reflexão crítica sobre seu uso e suas influências. Assim, torna-se necessário o acompanhamento e orientação por parte da família e da escola, visando um desenvolvimento mais saudável e consciente da identidade juvenil, especialmente no contexto atual marcado pela forte presença das tecnologias digitais no cotidiano dos jovens e na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: adolescência; identidade; redes sociais.

[1] Cursando Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: clara.schmitz@unifebe.edu.br
[2] Cursando Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: mariana.karvate@unifebe.edu.br
[3] Cursando Educação Física (Bacharel) no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: duda.pereira@unifebe.edu.br
[4] Cursando Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: milena.reis@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do componente curricular "Psicologia do Desenvolvimento Humano", caracterizando-se como a primeira experiência de pesquisa bibliográfica dos acadêmicos, a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas que abordam o desenvolvimento humano, a identidade na adolescência e a influência das redes sociais.

Justifica-se esse estudo pela crescente presença das redes sociais na vida dos adolescentes, tornando-se um dos principais espaços de interação social e construção de identidade na contemporaneidade. Nesse contexto, compreender como essas plataformas influenciam o desenvolvimento psicossocial é fundamental para a formação educacional e social dos jovens.

O objetivo deste artigo é, portanto, compreender a influência das redes sociais na construção da identidade na adolescência a partir de Erikson e Hall, por meio de pesquisa bibliográfica.

Na sequência, apresenta-se a metodologia empregada neste estudo.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos.

Já a abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando na compreensão e interpretação dos fenômenos.

Para a construção deste estudo, foram utilizadas como fontes principais as obras de Erik Erikson (1976), Hall (2006), Lira *et. al* (2017) e Silva e Souza (2019), que fundamentam a análise sobre o desenvolvimento da identidade na adolescência e a influência das redes sociais nesse processo.

Os dados foram analisados por meio da leitura, seleção e síntese das informações mais relevantes, buscando relacionar os conceitos teóricos com o contexto atual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que as redes sociais têm um impacto significativo na formação da identidade dos adolescentes, servindo como um espaço para interação, expressão e até validação social.

Conforme Silva e Souza (2019), as redes sociais influenciam diretamente na construção da identidade juvenil, pois permitem que os adolescentes criem representações de si mesmos e busquem reconhecimento social no ambiente virtual.

A partir da revisão da literatura, nota-se que, segundo a teoria de Erik Erikson (1976), a adolescência é um período marcado pelo dilema entre a identidade e a confusão de papéis. Nessa fase, as redes sociais podem ajudar a

fortalecer a identidade, mas também podem acentuar as inseguranças, já que os jovens estão sempre se comparando com os outros e buscando aceitação.

Além disso, de acordo com Lira *et. al* (2017) estudos apontam que as redes sociais também influenciam a percepção corporal e a identidade dos adolescentes, uma vez que reforçam padrões de beleza e afetam a forma como os jovens se percebem.

Percebe-se ainda que os adolescentes usam essas plataformas para experimentar diferentes maneiras de se mostrar, o que é ótimo para o autoconhecimento.

Segundo Hall (2006), a identidade não é fixa, mas construída continuamente nas relações sociais e culturais, o que reforça a influência dos ambientes digitais na formação dos adolescentes. Contudo, o uso excessivo e a dependência da aprovação dos outros podem dificultar o desenvolvimento de uma identidade sólida e independente.

Portanto, os dados ressaltam a importância de um uso consciente das redes sociais, além da necessidade de acompanhamento por parte dos educadores e familiares.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que as redes sociais têm um papel importante na formação da identidade durante a adolescência, podendo ter impactos positivos e negativos. O estudo mostrou que essas plataformas servem como locais para experimentar e se expressar, mas também podem levar a inseguranças e uma necessidade excessiva de aprovação social.

Diante disso, é fundamental incentivar um uso equilibrado das redes sociais, promovendo o pensamento crítico e o autoconhecimento entre os adolescentes. Além disso, a escola e a família têm um papel crucial ao acompanhar esse processo, ajudando no desenvolvimento de uma identidade saudável.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao curso de Educação Física da UNIFEBE, à Doutora em educação, Professora Juliana Pedroso Bruns, e aos colegas de turma que estiveram, de alguma maneira, envolvidos.

REFERÊNCIAS

ERIKSON, Erik H. **Identidade:** Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIRA, Ariana Galhardi; GANEN, Aline de Piano; LODI, Aline Sinhorini; ALVARENGA, Marle dos Santos. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. **J Bras Psiquiatr**., v. 66, n. 3, p. 164-71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/6NrPypcRchnc35RH9GLSYwK/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVA, Ana Paula; SOUZA, Marcos Vinicius. Redes sociais e adolescência: impactos na construção da identidade juvenil. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO ERIK ERIKSON E O PAPEL DAS REDES SOCIAIS

Deivid Jakson de Jesus Santos[1]
Julio Monfardini[2]
Kayo Vinícius Ribeiro de Abreu[3]
Roger Luiz Vargas Maroso[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: Este estudo tem por objetivo descrever a construção da identidade na adolescência segundo Erik Erikson e a influência das redes sociais e da moratória psicossocial nesse processo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de obras clássicas e contemporâneas da teoria do desenvolvimento psicossocial. Os resultados indicam que a construção da identidade na adolescência contemporânea ocorre de forma indissociável das interações em redes sociais, que funcionam como “espelhos digitais” nos quais o jovem projeta e experimenta diferentes versões de si mesmo. Esse processo intensifica a multiplicidade de identidades possíveis, exigindo constante gestão da autoimagem, o que pode resultar em confusão de papéis ou na formação de personas voltadas à validação social. A partir da teoria de Erikson, observa-se que a moratória psicossocial representa um período de experimentação de papéis antes da consolidação da identidade adulta, podendo ser ampliada no contexto digital. Contudo, quando o adolescente não consegue validar seu ego em papéis socialmente aceitos, pode ocorrer a formação de identidade negativa, bem como maior vulnerabilidade a influências externas. Conclui-se que o ambiente digital potencializa os desafios descritos por Erikson, ao tornar o processo de construção identitária mais exposto, acelerado e influenciado por mecanismos de recomendação, o que pode impactar diretamente o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes.

Palavras-chave: adolescência; identidade; redes sociais.

[1] Cursando a 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* deivid.santos@unifebe.edu.br
[2] Cursando a 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* julio.monfardini@unifebe.edu.br
[3] Cursando a 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* kayo.abreu@unifebe.edu.br
[4] Cursando a 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* roger.maroso@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Humano, do curso de Educação Física, constituindo-se como a primeira experiência de investigação científica dos acadêmicos. O estudo insere-se no contexto das discussões sobre o desenvolvimento humano, com ênfase na adolescência.

A adolescência, na perspetiva da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1950, 1976, 1982), constitui uma fase decisiva para a construção da identidade. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano ocorre em oito estágios ao longo da vida, cada um marcado por um conflito psicossocial específico. A adolescência corresponde ao quinto estágio, denominado "identidade versus confusão de papéis", geralmente situado entre os 12 e 18 anos.

Nesse período, o indivíduo busca integrar valores, experiências e expectativas futuras, com o objetivo de formar um senso coerente de si mesmo. A principal tarefa desse estágio é responder a questões centrais como "quem sou eu?" e "qual é o meu papel na sociedade?". Quando esse processo ocorre de forma satisfatória, o adolescente desenvolve a virtude da fidelidade, entendida como a capacidade de manter compromissos e crenças de forma consistente. Em contrapartida, quando há dificuldades, pode surgir a confusão de papéis, caracterizada por insegurança, indecisão e instabilidade na definição da identidade.

Erikson também destaca a "crise de identidade" como um elemento natural e necessário desse processo. Trata-se de um período de exploração, no qual o jovem experimenta diferente papéis sociais, estilos e ideias. Esse movimento é fundamental para a construção de uma identidade autêntica, sendo diretamente influenciado pelo contexto social e cultural.

Dessa forma, compreender a adolescência a partir da teoria de Erikson permite analisar, de maneira fundamentada, os conflitos de identidade vivenciados nessa fase. Além disso, possibilita refletir sobre como as transformações sociais atuais, especialmente no ambiente digital, influenciam diretamente o desenvolvimento psicossocial dos jovens.

Desse modo, o objetivo deste estudo é descrever a construção da identidade na adolescência segundo Erik Erikson e a influência das redes sociais e da moratória psicossocial nesse processo.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e com objetivo descritivo. Segundo Brasileiro (2013), a pesquisa qualitativa foca na compreensão e interpretação de fenômenos complexos, priorizando o sentido e o significado atribuído pelos sujeitos. Já a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Brasileiro, 2013).

O estudo fundamenta-se na teoria de Erik Erikson (1950, 1976, 1982) utilizando como fontes as obras do próprio autor que tratam do desenvolvimento psicossocial e da formação da identidade na adolescência.

O levantamento concentrou-se em obras que abordam a construção da identidade ao longo do ciclo de vida, com ênfase na adolescência e na moratória psicossocial, segundo Erik Erikson. Os dados foram analisados por meio da leitura e síntese das principais ideias do autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que a construção da identidade na adolescência contemporânea é um processo indissociável das interações em redes sociais, que funcionam como "espelhos digitais" onde o jovem projeta e testa diferentes versões de si mesmo. De acordo com a teoria de Erikson (1976), este estágio representa a tarefa central do desenvolvimento, sendo o alicerce fundamental para o funcionamento saudável na vida adulta.

O ambiente virtual intensifica o conflito ao oferecer uma multiplicidade de identidades possíveis, exigindo uma gestão constante da autoimagem que pode resultar em confusão de papéis ou na criação de personas modificadas para receber aprovação social.

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que Erikson (1950, 1976, 1982) destaca a existência de uma "moratória psicossocial", um período de experimentação de papéis antes da assunção de responsabilidades adultas. De acordo com o princípio epigenético proposto pelo autor, o desenvolvimento humano segue um plano básico onde cada estágio surge em um momento específico, servindo a adolescência como ponte entre a aquisição da "indústria" na infância e a futura capacidade de "intimidade" na fase adulta.

Refletimos, por conseguinte, que as redes sociais podem ampliar esse espaço de experimentação, funcionando como uma extensão digital da moratória. Contudo, quando o adolescente se sente incapaz de validar seu ego em papéis socialmente aceitos, ele pode adotar uma "identidade negativa", baseada em valores que são o oposto do que a família ou a sociedade esperam.

A literatura aponta ainda que a ausência de diálogo com figuras de autoridade e o isolamento físico no quarto tornam os adolescentes vulneráveis aos mecanismos digitais que oferecem identidades sintéticas. Para Erikson (1976), a falha na resolução dessa crise impede o jovem de alcançar a virtude da fidelidade, ou seja, a capacidade de manter lealdades apesar de sistemas de valores contraditórios.

No ambiente digital, os sistemas de recomendação podem atuar como espelhos que refletem crises de identidade não resolvidas, empurrando jovens inseguros para o "totalismo" de comunidades tóxicas como tentativa desesperada de encontrar um senso de propósito.

4 CONCLUSÕES

Diante das análises realizadas, foi possível compreender que os conflitos de identidade na adolescência, conforme proposto por Erik Erikson (1976), permanecem atuais, porém são intensificados pelo contexto das redes sociais. Essas plataformas ampliam a exposição, a comparação social e a busca por validação, influenciando diretamente na construção do “eu” dos adolescentes.

O objetivo do estudo foi alcançado, evidenciando-se, por meio da pesquisa bibliográfica, que o ambiente digital exerce papel significativo no desenvolvimento psicossocial dos jovens, podendo tanto contribuir para a expressão da identidade quanto potencializar inseguranças e a confusão de papéis.

Conclui-se que é fundamental promover um uso mais consciente e equilibrado das redes sociais, além de fortalecer a mediação de educadores e familiares nesse processo. Dessa forma, torna-se possível minimizar os impactos negativos e favorecer o desenvolvimento saudável da identidade na adolescência, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros e críticos em relação ao meio em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Nova York: Norton, 1950. ERIKSON, Erik H. **Identidade:** juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Erik H. **The life cycle completed**: a review. New York: Norton, 1982.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elen Maestri Schneider
Kailaine Schlindwein
Lígia Perazza
Luciane Oliveira da Rosa

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental I
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: O trabalho faz parte da regência no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, o qual ocorreu nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de Guabiruba, SC. Visa apresentar a análise sobre a construção do conhecimento matemático por meio de experiências cotidianas das crianças em ambiente escolar. O objetivo foi estimular a aprendizagem significativa de conceitos básicos de matemática, especialmente relacionados ao sistema monetário brasileiro, por meio de vivências práticas, lúdicas e contextualizadas. A metodologia utilizada é qualitativa, com pesquisa de campo e descrição em diário de bordo. A proposta analisada consistiu na organização de um “mercadinho” com a reutilização de embalagens de produtos que estão inseridos na realidade dos alunos, como sabonetes, caixas de leite e itens de limpeza, todos devidamente rotulados com preços, além da utilização de dinheiro de brinquedo e de um caixa adaptado. Inicialmente, foi realizada uma explicação sobre o sistema monetário, seguida de atividades voltadas ao reconhecimento de cédulas e moedas. As crianças participaram ativamente da dinâmica proposta, assumindo papéis como clientes e atendentes, realizando compras simbólicas e realizando cálculos matemáticos simples. Como resultados, observou-se que as crianças possuem maior engajamento com atividades lúdicas, além de avanços na compreensão de operações matemáticas básicas e no reconhecimento de valores monetários. Conclui-se que práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas contribuem de forma eficaz para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais ativa, significativa e próxima da realidade.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de matemática; Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da matemática nos anos iniciais pode ser um desafio para as crianças quando o ensino está deslocado da realidade, nesse sentido o problema a ser resolvido é como tornar o ensino da matemática mais compreensível e significativo para as crianças. Por isso é de extrema importância proporcionarexperiências cotidianas com a matemática para que os alunos possam expandir seus conhecimentos matemáticos e aprender praticando como seria na realidade.

O presente trabalho, visa partilhar o resultado da análise de uma proposta pedagógica focada no ensino da matemática, fruto da regência no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com uma turma de 2º Ano, em uma escola pública municipal, teve como objetivo investigar de que maneira as atividades lúdicas e adaptadas a realidade, como a simulação de um mercado em sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos. A escolha do tema se justifica pela necessidade de adotar práticas pedagógicas que aproximem o conteúdo escolar do cotidiano dos estudantes, favorecendo o engajamento, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma mais efetiva.

A BNCC (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), bem como, autores como Soares (2022) e Piccoli e Camini (2012) deram sustentação para as análises sobre a aprendizagem na fase de alfabetização, sobretudo, aprendizagens por meio da ludicidade e de práticas de letramento.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2012), busca questões muito específicas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Tem caráter é descritivo, que segundo Gil (2008), descreve as características de determinada população, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a observação sistemática, a qual foi feita por meio de um Diário de Bordo do Estágio Supervisionado III, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos e métodos, se caracteriza como pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Para este estudo, se fez necessário um levantamento bibliográfico, baseado em diversos autores que fundamentam a temática e na BNCC, anterior à regência em campo de estágio. O estudo de campo é caracterizado pelo aprofundamento da realidade específica da escola, por meio de observação direta e propostas de atividades com o grupo estudado a fim de apresentar tal realidade, explicando-a a partir da análise dos dados observados.

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Guabiruba, com a turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, tendo como público-alvo crianças de 7 e 8 anos de idade. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de bordo, servindo como um roteiro para a observação no campo; elaboração e aplicação dos Planos de Ação. Na sequência, os dados da observação e aplicação foram analisados com base na teoria estudada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta envolvendo o mercadinho em sala de aula para trabalhar matemática no 2º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi realizada durante o Estágio Supervisionado, na etapa de regência. Antes da aplicação dos planos de ação foi necessário estudo teórico sobre a temática de alfabetização e aprofundamento nas legislações que regem a etapa de ensino em que haveria a atuação. Posteriormente, foi feita a observação no campo de

estágio e registrou-se os dados no diário de bordo. Finalmente, foram elaborados os planos de ação para a regência com a turma. Uma das propostas planejadas foi o mercadinho para explorar conceitos matemáticos.

Na escola, foi preparada uma aula de matemática de uma forma dinâmica, com a sala organizada em formato de um “mercadinho”, com embalagens de produtos do cotidiano, onde os alunos eram os clientes e havia o atendente do caixa, trazendo para uma situação cotidiana enquanto aprendiam matemática. Primeiramente, os alunos tiveram uma explicação sobre o sistema monetário brasileiro, em seguida realizaram atividades sobre reconhecimento das cédulas e moedas, depois foram orientadas a realizar um desenho daquilo que gostariam de comprar no mercado fictício, enquanto desenhavam, as estagiárias passavam a chamar três crianças por vez para participar do momento lúdico do mercado e realizar os cálculos.

A atividade do mercadinho com embalagens de produtos reutilizados, portanto, uma prática sustentável, despertou o interesse e a imaginação das crianças, que participaram com muito entusiasmo. Durante as compras, elas precisavam observar os preços, somar os valores e pensar no que dava para comprar com o dinheiro que tinham. Em alguns casos, foi necessário rever as escolhas ao perceber que o valor foi ultrapassado, enquanto outros conseguiram guardar parte do dinheiro. Foi possível perceber a participação ativa de todos, além do aprendizado de matemática de forma prática. Desenvolvendo assim habilidades da BNCC (Brasil, 2017) como: **“**(EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.”

A seguir, as imagens mostram as crianças participando da proposta do mercadinho em sala de aula.

Figura 1 – Participação das crianças no mercadinho.



Fonte: De autoria própria para fins da pesquisa.

Os resultados da proposta do mercadinho demonstraram que as atividades lúdicas são potentes para o ensino e aprendizagem, especialmente, para a aprendizagem matemática, por provocar desafios em que as crianças buscam alcançar seus objetivos. Isto vai ao encontro do que afirmam Piccoli e Camini (2012) referente a importância da ludicidade na aprendizagem das crianças na fase de alfabetização.

Os estudos de Magda Soares (2022) também amparam as análises e sustentam a ideia de que o letramento deve fazer parte do processo de alfabetização nas escolas. Ao trabalhar com portadores de texto, como no caso do mercadinho, com as embalagens de produtos, os professores aproximam as crianças da realidade, das atividades da vida cotidiana e ensinam leitura, escrita e matemática de forma significativa. Também, a Política Nacional de Alfabetização (2019) destaca a urgência de aliar a numeracia ao processo de alfabetização no Brasil, já que os índices das avaliações são baixos em leitura e matemática. Portanto, trabalhar de forma lúdica, articulando alfabetização e letramento, unidos com a matemática, é um passo fundamental para o sucesso escolar futuro.

4 CONCLUSÕES

Concluímos que as práticas no Estágio Supervisionado são fundamentais para a formação dos pedagogos, e propostas como a relatada neste trabalho, favorecem o aprendizado das crianças, pois, unem pilares importantíssimos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização, letramento e numeracia.

A atividade de Estágio teve como objetivo ensinar matemática de forma prática para os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, usando um mercadinho feito com materiais reutilizáveis, dinheiro de papel e um caixa de mercado adaptado. Constata-se que com essa atividade, os alunos conseguiram entender melhor as contas de soma e subtração, além de aprenderem sobre valores e trabalho em grupo. A proposta ajudou a deixar o aprendizado mais fácil e divertido, em que os objetivos foram alcançados, pois atividades práticas, envolvendo ludicidade são eficazes no aprendizado das crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Escola Reunida Municipal Vadislau Schmitt, a professora regente da turma, a nossa professora orientadora de estágio, Luciane Oliveira da Rosa, e também aos alunos pela participação e envolvimento durante toda a proposta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ imagens/banners/caderno_pna_final.pdf.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, 2012.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO MORAL E SUA INFLUÊNCIA NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Evelin Silverio Koneski[1]
Rafael de Araujo da Silva[2]
Isabella Keller dos Santos[3]
Manuela Marina Ferreira[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque

RESUMO: A educação constitui elemento central na formação do cidadão e na construção de uma sociedade justa, configurando-se como direito fundamental, processo de desenvolvimento moral e instrumento de transformação social. Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre educação, desenvolvimento moral e justiça social, evidenciando seu papel na consolidação da cidadania e na formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com o bem coletivo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica de obras das áreas da Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia, Sociologia, Educação e Direito, além de documentos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação e à formação cidadã. Os resultados indicam que a moralidade não é inata, mas construída progressivamente por meio das interações sociais, sendo a educação fator determinante nesse processo. Evidencia-se que práticas educativas baseadas no diálogo, na participação e na reflexão crítica favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, o exercício consciente de direitos e deveres, a participação democrática e a redução das desigualdades sociais. Conclui-se que a educação, quando orientada por princípios críticos, inclusivos e éticos, ultrapassa sua função instrucional e se consolida como base para a promoção da justiça social, da democracia e da dignidade humana, sendo indispensável à formação de sujeitos comprometidos com uma sociedade mais justa e participativa.

Palavras-chave: educação; cidadania; desenvolvimento moral; justiça social.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: evelinkoneski@gmail.com
[2] Acadêmico do curso de Sistemas de Informação da UNIFEBE. *E-mail*: rafael.araujo@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: isakeller2510@gmail.com
[4] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: manuela.ferreira@unifebe.edu.br
[5] Doutor em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel central na formação do cidadão e na organização das sociedades democráticas, sendo reconhecida como direito fundamental e como instrumento de desenvolvimento moral, social e político. Sua função ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares, pois contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar da vida coletiva de forma ética e responsável.

Entretanto, o acesso desigual à educação de qualidade compromete não apenas a formação intelectual dos indivíduos, mas também o desenvolvimento moral, o exercício da cidadania e a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação precisa ser compreendida como um processo formativo integral, capaz de articular conhecimento, valores, participação democrática e justiça social.

Diante desse contexto, o presente trabalho parte da seguinte questão orientadora: de que maneira a educação contribui para o desenvolvimento moral e para o exercício da cidadania em uma sociedade marcada por desigualdades? A partir dessa problemática, o estudo tem como objetivo analisar a relação entre educação, desenvolvimento moral e justiça social, evidenciando seu papel na consolidação da cidadania e na formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com o bem coletivo .

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a educação como elemento essencial para a formação moral e cidadã dos indivíduos, especialmente diante das desigualdades sociais que ainda limitam o acesso a uma educação de qualidade. Sob o aspecto social, a pesquisa contribui para a reflexão acerca da importância de práticas educativas pautadas na ética, na inclusão e na participação democrática. No âmbito acadêmico, busca ampliar as discussões interdisciplinares entre Educação, Psicologia, Filosofia, Sociologia e Direito, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre os impactos da educação no desenvolvimento moral e na construção da cidadania.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza básica, com abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, tendo como foco a análise da relação entre educação, desenvolvimento moral, cidadania e justiça social. A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a interpretação de fundamentos teóricos de diferentes áreas do conhecimento, considerando suas contribuições para a compreensão da formação moral e cidadã.

O procedimento técnico adotado foi a revisão bibliográfica, realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas das áreas da Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia, Sociologia, Educação e Direito, além de documentos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação e à formação cidadã. A seleção dos materiais considerou sua relevância para a discussão sobre moralidade, cidadania, democracia, justiça social e desigualdades educacionais.

A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar aproximações entre os referenciais teóricos e os objetivos do estudo. A partir desse procedimento, foram organizados os seguintes eixos de discussão: educação como direito fundamental e instrumento de cidadania; desenvolvimento moral na Psicologia; relação entre desenvolvimento moral e exercício da cidadania; e educação como fundamento para uma sociedade mais justa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada a partir da revisão bibliográfica evidencia que a educação exerce papel central no desenvolvimento moral, na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais justa. Os resultados indicam que a educação não deve ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como processo formativo integral, capaz de desenvolver autonomia, pensamento crítico, responsabilidade social e participação democrática. Nesse sentido, a educação articula dimensões jurídicas, pedagógicas, psicológicas e sociais, permitindo compreender sua importância tanto para a formação individual quanto para a vida coletiva.

A educação ocupa posição central no ordenamento jurídico brasileiro, sendo reconhecida como direito fundamental indispensável à formação do indivíduo e à vida em sociedade. Nos termos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, trata-se de direito de todos e dever do Estado e da família, voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esse dispositivo evidencia que a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, abrangendo a formação integral do indivíduo.

A doutrina constitucionalista reforça esse entendimento ao reconhecer o caráter multidimensional da educação. Para Silva (2005), trata-se de um direito social que exige atuação positiva do Estado, enquanto Sarlet (2012) destaca sua função de garantir condições mínimas para uma existência digna. Assim, a educação não se constitui apenas como garantia formal, mas como condição essencial para o exercício dos demais direitos fundamentais.

No campo pedagógico, Freire (1987) critica a educação baseada na simples transmissão de conteúdos e defende uma formação voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Nesse sentido, educar implica capacitar o indivíduo para compreender seus direitos e deveres e participar ativamente da vida social. A educação também desempenha papel relevante na redução das desigualdades e no fortalecimento da democracia, ao ampliar a capacidade de participação social (Bobbio, 1992). Além disso, favorece a compreensão do direito como instrumento de organização social, promovendo uma adesão às normas baseada na consciência ética, em consonância com a noção de autonomia moral (Kant, 2009).

Dessa forma, observa-se que a educação constitui condição indispensável para o exercício da cidadania, pois contribui para a formação de valores como respeito, solidariedade e responsabilidade social, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

No que se refere ao desenvolvimento moral, a Psicologia compreende a moralidade como um processo construído ao longo da vida, resultante da interação entre o indivíduo e o meio social. Essa compreensão evidencia o papel determinante da família e da escola na formação do sujeito moral.

Jean Piaget (1994) foi pioneiro na análise desse processo ao demonstrar que o desenvolvimento moral ocorre em fases distintas. Na heteronomia, a criança compreende as regras como externas e absolutas, orientando seu julgamento pelas consequências das ações, e não pelas intenções. Com o avanço das interações sociais, desenvolve-se a autonomia moral, na qual as regras passam a ser entendidas como construções coletivas, baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo. Nesse sentido, práticas educativas que valorizam o diálogo e a cooperação favorecem a formação da autonomia, enquanto abordagens autoritárias tendem a reforçar a obediência passiva.

Com base nessas contribuições, Kohlberg (1981; 1992) estruturou o desenvolvimento moral em níveis progressivos, que refletem a complexidade crescente do raciocínio moral. Esse processo evolui de uma orientação baseada em punições e recompensas para a adesão a princípios éticos mais amplos. No campo educacional, o uso de dilemas morais pode ser compreendido como estratégia relevante para estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento ético.

As teorias de Piaget e Kohlberg convergem ao apontar a moralidade como construção social, ideia reforçada por Vygotsky (1984), que compreende o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente. Nesse contexto, família e escola atuam de forma complementar na formação moral, sendo responsáveis pela transmissão de valores, pela ampliação das experiências sociais e pela construção de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Nesse sentido, o desenvolvimento moral relaciona-se diretamente ao exercício da cidadania, pois orienta as atitudes individuais em relação às normas sociais, aos direitos alheios e à convivência coletiva. Ser cidadão não se limita ao conhecimento formal do direito, mas envolve atuação ética e compromisso com o bem comum.

Kohlberg (1992) explica que o desenvolvimento moral ocorre em estágios progressivos, que vão da obediência por temor à punição à adoção de princípios éticos universais. Nesse nível mais avançado, a ação moral decorre da convicção, implicando compreender a lei como instrumento de justiça e organização social.

A consciência de direitos e deveres está diretamente associada a esse processo. Marshall (1967) demonstra que a cidadania envolve dimensões civil, política e social, cujo exercício depende da capacidade de assumir responsabilidades. Assim, o indivíduo moralmente desenvolvido reconhece a relação entre direitos e deveres, fortalecendo a democracia e a convivência social.

Além disso, o desenvolvimento moral favorece o diálogo e o respeito às diferenças. Habermas (1989) destaca que a legitimidade das normas depende de sua aceitação racional, enquanto Rawls (1997) enfatiza a importância da imparcialidade na construção de uma sociedade justa. No âmbito social, Arendt (2005) observa que a ausência de reflexão moral pode levar à banalização de condutas prejudiciais, ao passo que a consciência ética fortalece a responsabilidade social.

Por fim, o desenvolvimento moral resulta de processos formativos nos quais a educação exerce papel central. Durkheim (2008) destaca que a escola deve promover a internalização de valores necessários à vida em sociedade. Assim, a educação moral constitui elemento essencial para a formação de cidadãos críticos e para a consolidação de uma sociedade democrática e justa.

Os resultados da revisão também indicam que a educação constitui direito fundamental, instrumento de formação cidadã e elemento central do desenvolvimento moral. Nesse sentido, assume papel estrutural na construção de uma sociedade justa, não apenas como meio, mas como condição para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Essa perspectiva encontra fundamento na teoria da justiça de Rawls (1997), segundo a qual a igualdade de oportunidades é essencial para uma sociedade justa. Nesse contexto, a educação destaca-se como mecanismo de redução das desigualdades, ao ampliar as condições de participação social. Contudo, Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que o sistema educacional pode também reproduzir desigualdades, o que exige uma educação crítica e inclusiva, conforme a concepção de Freire (1967).

A abordagem das capacidades de Sen (2000) reforça essa centralidade ao compreender o desenvolvimento como ampliação de liberdades, sendo a educação condição para o exercício efetivo de direitos. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciam a relação entre educação, cidadania e justiça social (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Dessa forma, a educação atua em três planos articulados: no plano individual, ao desenvolver autonomia e consciência moral; no plano coletivo, ao fortalecer a participação democrática; e no plano institucional, como instrumento de redução das desigualdades. Assim, os resultados apontam que a efetividade da educação como promotora de justiça social depende de sua orientação pedagógica, de seu compromisso com a equidade e do reconhecimento das diferentes realidades sociais, consolidando seu papel como elemento essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa analisou a relação entre educação, desenvolvimento moral e justiça social, evidenciando o papel da educação na formação da cidadania. A revisão bibliográfica permitiu compreender que a educação ultrapassa a função instrucional, constituindo-se como elemento essencial para a formação ética, para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os resultados indicam que o desenvolvimento moral é um processo progressivo, construído por meio das interações sociais e influenciado pela qualidade das experiências educativas. Nesse sentido, práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na participação e na reflexão crítica favorecem a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com o bem coletivo.

Além disso, constatou-se que a educação contribui para a redução das desigualdades sociais quando orientada por princípios de equidade, inclusão e justiça social. Ao ampliar oportunidades e fortalecer a participação democrática, a educação torna-se condição indispensável para o exercício da cidadania e para a efetivação dos direitos fundamentais.

Dessa forma, evidencia-se a interdependência entre educação, moralidade e cidadania, reforçando a necessidade de investimentos em práticas educativas críticas, inclusivas e democráticas. Assim, a educação consolida-se como instrumento fundamental para a formação de sujeitos éticos e para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e comprometida com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: e**lementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia do desenvolvimento moral**. São Paulo: Pioneira, 1992.

MARSHALL, Thomas Humphrey . **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Obra original publicada em 1932.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

Gleidson Gonçalves Pereira[1]
João Vitor de Souza[2]
Ryan Pianezzer[3]
Paulo Henrique Schlindwein[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A afetividade constitui um elemento central no desenvolvimento humano, especialmente na adolescência, fase marcada por intensas transformações biológicas, psicológicas e sociais. O desenvolvimento afetivo, por conseguinte, não ocorre de maneira isolada, mas resulta da interação entre fatores orgânicos e sociais, evoluindo progressivamente para formas mais complexas, mediadas pelas relações sociais e pelas experiências vivenciadas no contexto em que o sujeito está inserido. O presente trabalho, portanto, tem como objetivo descrever o papel da afetividade no desenvolvimento da adolescência segundo Henri Wallon. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e objetivo descritivo. A análise evidencia que a afetividade não se restringe às emoções, mas engloba sentimentos e paixões, configurando-se como um domínio funcional essencial na constituição da personalidade. Verifica-se que o desenvolvimento afetivo ocorre de forma progressiva, partindo de bases orgânicas e sendo influenciado pelas interações sociais, o que reforça a importância do meio na formação do indivíduo. No contexto educacional, a afetividade atua como mediadora da aprendizagem, influenciando as relações interpessoais e o engajamento dos estudantes. Desse modo, conclui-se que a compreensão da afetividade na perspectiva de Henri Wallon possibilita uma visão integrada do desenvolvimento na adolescência, contribuindo para práticas educativas mais coerentes com as necessidades emocionais e sociais dos sujeitos.

Palavras-chave: adolescência; afetividade; Henri Wallon.

[1] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: gleidson.pereira@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: joao.souza11@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: ryan.pianezzer@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: paulo.schlindwein@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A afetividade ocupa posição central na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon, sendo compreendida como um elemento estruturante da constituição do sujeito. Em oposição a abordagens que priorizam exclusivamente a dimensão cognitiva, o autor propõe uma perspectiva integradora, na qual emoção, cognição e motricidade se articulam de maneira indissociável ao longo do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a afetividade configura-se como um domínio abrangente que envolve emoções, sentimentos e paixões, exercendo influência direta na formação da personalidade (Wallon, 1959, 2000, 2006).

No período da adolescência, marcado por mudanças significativas nos âmbitos biológico, psicológico e social, a afetividade assume papel ainda mais relevante, pois se relaciona diretamente à construção da identidade e às formas de interação com o meio. O desenvolvimento afetivo não ocorre de maneira isolada, mas resulta da interação entre fatores orgânicos e sociais, evoluindo progressivamente para formas mais complexas mediadas pelas relações sociais (Wallon, 1959).

Diante desse contexto, questiona-se: qual é o papel da afetividade no desenvolvimento da adolescência segundo Henri Wallon? Assim, este estudo tem como objetivo descrever o papel da afetividade no desenvolvimento da adolescência segundo Henri Wallon.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e objetivo descritivo, fundamentada na análise de materiais já publicados sobre a temática investigada. A pesquisa bibliográfica baseia-se na utilização de produções científicas existentes, permitindo a sistematização e interpretação de conhecimentos já elaborados acerca de determinado tema, contribuindo para a compreensão teórica do objeto de estudo (Almeida, 2008).

Foram utilizados como fontes livros e artigos que abordam a teoria de Henri Wallon e a relação entre afetividade e desenvolvimento humano. A abordagem qualitativa permitiu compreender os significados atribuídos à afetividade no processo de desenvolvimento, enquanto o caráter descritivo possibilitou a organização e a sistematização dos principais conceitos presentes nas obras analisadas.

Os dados foram tratados por meio de leitura criteriosa, seleção e síntese das informações mais relevantes, buscando estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e o desenvolvimento da adolescência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica evidencia que a afetividade constitui um dos eixos fundamentais do desenvolvimento humano, não se limitando à reações emocionais imediatas, mas abrangendo um conjunto mais amplo de experiências que incluem sentimentos e paixões (Wallon, 1959, 2000, 2006).

Nesse sentido, a afetividade configura-se como um domínio funcional essencial, responsável por organizar as relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, atuando diretamente na constituição da personalidade.

Observa-se que o desenvolvimento afetivo ocorre de forma progressiva, iniciando-se em bases orgânicas e sendo gradativamente influenciado pelas interações sociais, o que evidencia o papel determinante do meio na formação do indivíduo (Wallon, 1959).

Durante a adolescência, esse processo adquire maior complexidade, uma vez que o sujeito passa a vivenciar relações sociais mais amplas e exigentes, que demandam maior elaboração emocional e contribuem para a construção da identidade.

Nesse contexto, a afetividade não apenas acompanha o desenvolvimento, mas atua como elemento estruturante das experiências vividas pelo adolescente, influenciando suas formas de pensar, agir e se relacionar. Além disso, sua relação com o processo de ensino e aprendizagem torna-se evidente, uma vez que as interações estabelecidas no ambiente educacional impactam diretamente o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes (Araújo, 2018). Dessa forma, práticas pedagógicas que consideram a dimensão afetiva tendem a potencializar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se ainda que a afetividade exerce influência direta na mediação das relações pedagógicas, sendo considerada um elemento indispensável para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do aluno no contexto escolar (Almeida, 2008). Tal compreensão reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais presentes no processo educativo.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento da adolescência, atuando como elemento estruturante da personalidade e das relações sociais. A partir da perspectiva de Henri Wallon, evidenciou-se que o desenvolvimento afetivo ocorre de forma integrada aos aspectos cognitivos e sociais, sendo fortemente influenciado pelas interações estabelecidas ao longo da vida.

Assim, o estudo atingiu seu objetivo ao descrever o papel da afetividade no desenvolvimento da adolescência, destacando sua relevância tanto para a compreensão do desenvolvimento humano quanto para a elaboração de práticas educativas mais coerentes com as necessidades emocionais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva de Almeida. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, jul./dez. 2008.

ARAÚJO, Kelly Lameira de Araújo. A **importância da afetividade no desenvolvimento do aprendizado dos alunos**. Castanhal: Universidade Federal do Pará, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1959.

WALLON, Henri. **Henri Wallon**: Psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DIDÁTICA PARA PRECEPTORES EM HOSPITAIS-ESCOLA

Ana Gabrielli Alves Pirovano[1]
Heloisa Feller[2]
Isabela Fabrini Ignacio[3]
Lívia Longo de Assis[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: Os hospitais-escola constituem importantes espaços de formação para estudantes e residentes da área da saúde, pois possibilitam a articulação entre conhecimento teórico, prática clínica e vivência em cenários reais de cuidado. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da capacitação didática para preceptores em hospitais-escola, destacando seus impactos na qualidade da formação em saúde, na organização das práticas educativas e na construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e humanizados. Trata-se de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em estudos científicos sobre preceptoria, capacitação didática e educação em saúde. Os resultados indicam que muitos preceptores possuem domínio técnico-científico e experiência assistencial, mas nem sempre apresentam preparo pedagógico adequado para planejar atividades, conduzir orientações, avaliar a aprendizagem e utilizar metodologias ativas. Observou-se que a formação didática contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, liderança, planejamento educacional, avaliação formativa e integração entre teoria e prática. Além disso, programas de educação permanente fortalecem a relação entre assistência e ensino, favorecendo maior segurança e autonomia no exercício da preceptoria. Conclui-se que investir na capacitação pedagógica dos preceptores é essencial para qualificar a formação em saúde e contribuir para o desenvolvimento de profissionais mais críticos, éticos, seguros e humanizados.

Palavras-chave: preceptoria; capacitação didática; educação em saúde.

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: ana.pirovano@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: heloisa.feller@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: Isabela.ignacio@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: lívia.assis@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Os hospitais-escola desempenham papel fundamental na formação dos profissionais da saúde, pois possibilitam a integração entre conhecimento teórico, prática clínica e vivência em cenários reais de cuidado. Nesses espaços, estudantes e residentes têm a oportunidade de desenvolver competências técnicas, éticas, relacionais e humanizadas, fundamentais para sua futura atuação profissional.

Nesse contexto, os preceptores assumem função central no processo formativo, uma vez que acompanham, orientam e avaliam os estudantes durante as atividades práticas. Sua atuação contribui para aproximar o conhecimento acadêmico das demandas concretas dos serviços de saúde, auxiliando na construção de saberes profissionais e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Entretanto, embora muitos preceptores possuam amplo domínio técnico-científico e experiência assistencial, nem sempre apresentam preparo pedagógico adequado para exercer funções educativas.

A ausência de formação didática pode dificultar o planejamento das atividades, a condução das orientações em campo, a avaliação da aprendizagem e a utilização de estratégias pedagógicas mais participativas. Segundo Ribeiro *et al.* (2020), a atuação na preceptoria exige competências didáticas relacionadas ao planejamento educacional, à avaliação da aprendizagem e ao uso de estratégias pedagógicas adequadas. Dessa forma, o domínio técnico da profissão, embora indispensável, não é suficiente para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nos hospitais-escola.

Nos últimos anos, estudos têm destacado a importância da capacitação didática como instrumento para qualificar o ensino nos serviços de saúde, favorecendo práticas educativas mais organizadas, reflexivas e centradas no estudante (Lima; Peixoto, 2024). Além disso, a educação permanente dos preceptores contribui para fortalecer a integração entre assistência e ensino, possibilitando maior segurança no exercício da preceptoria e melhor acompanhamento dos estudantes e residentes (De Martini *et al*., 2025).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da capacitação didática para preceptores em hospitais-escola, destacando seus impactos na qualidade da formação em saúde, na organização das práticas educativas e na construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, reflexivos e humanizados.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em estudos científicos relacionados à capacitação didática de preceptores em hospitais-escola, à preceptoria em saúde e à educação em saúde. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a análise interpretativa das contribuições da formação pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes e residentes da área da saúde.

A busca dos estudos foi realizada nas bases de dados PubMed e SciELO, complementada por busca manual em periódicos científicos e nas referências dos artigos selecionados. Foram utilizados descritores relacionados à preceptoria, capacitação didática, educação em saúde, hospitais-escola, formação pedagógica e ensino em serviço. A seleção dos materiais priorizou artigos publicados nos últimos dez anos, disponíveis na íntegra e relacionados diretamente à atuação dos preceptores e à necessidade de formação pedagógica para o exercício da função educativa.

Inicialmente, foram identificados estudos potencialmente relevantes para a temática, os quais passaram por análise de títulos e resumos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados três artigos para compor a revisão, sendo um proveniente da base PubMed, um da base SciELO e um identificado por meio de busca complementar em periódico científico. Os estudos incluídos foram publicados entre 2020 e 2025 e abordam diretamente a atuação dos preceptores e a importância da formação pedagógica para o exercício da função educativa.

Foram considerados estudos que abordavam a preceptoria como prática formativa, os desafios enfrentados pelos preceptores nos serviços de saúde, a integração entre assistência e ensino, a educação permanente e as estratégias de capacitação didática. Foram excluídos materiais que não apresentavam relação direta com o tema proposto ou que não contribuíam para a compreensão da formação pedagógica dos preceptores.

Após a seleção, os textos foram organizados e analisados de forma interpretativa, buscando identificar os principais desafios da preceptoria em hospitais-escola e as contribuições da capacitação didática para a qualificação da formação em saúde. A análise foi estruturada em dois eixos principais: a atuação dos preceptores nos hospitais-escola e a importância da capacitação didática para o fortalecimento das práticas educativas em serviço.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos. Entretanto, foram respeitados os princípios éticos relacionados à utilização das fontes pesquisadas, com a devida citação dos autores e o cuidado em evitar qualquer forma de apropriação indevida das produções científicas analisadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados três estudos publicados entre 2020 e 2025, selecionados a partir das bases de dados PubMed e SciELO, além de busca complementar em periódico científico. Dentre os artigos incluídos na revisão, um foi identificado na base PubMed, um na base SciELO e um por meio de busca manual. Os estudos analisados evidenciaram consenso quanto à importância da capacitação didática para a qualificação da preceptoria em hospitais-escola, destacando a necessidade de formação pedagógica contínua, a utilização de metodologias de ensino adequadas e a valorização institucional do papel do preceptor.

A análise dos estudos selecionados evidencia que a preceptoria constitui uma estratégia fundamental na formação em saúde, pois permite que estudantes e residentes desenvolvam habilidades práticas em ambiente clínico supervisionado. Nos hospitais-escola, o preceptor atua como mediador entre o conhecimento teórico e a prática assistencial, contribuindo não apenas para o aprendizado técnico, mas também para a formação ética, crítica e humanizada dos futuros profissionais.

Entretanto, observa-se que muitos profissionais da saúde são preparados prioritariamente para a assistência, sem formação específica para a docência ou para o acompanhamento pedagógico de estudantes em serviço. Ribeiro *et al.* (2020) destacam que, embora os preceptores apresentem domínio técnico-científico, frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas às competências pedagógicas, especialmente no planejamento das atividades educativas, na condução das orientações e na avaliação da aprendizagem. Nesse contexto, a ausência de preparo didático pode comprometer a qualidade do ensino e dificultar a construção de ambientes educacionais mais participativos e reflexivos nos hospitais-escola.

Os resultados também indicam que a capacitação didática dos preceptores é essencial para qualificar o processo de ensino-aprendizagem na área da saúde. A formação pedagógica possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, à liderança, ao planejamento educacional, à avaliação formativa e à utilização de metodologias ativas de ensino. Segundo Lima e Peixoto (2024), a capacitação pedagógica contribui para práticas educativas mais organizadas e centradas no estudante, favorecendo maior integração entre teoria e prática no contexto das residências e dos serviços de saúde.

Outro aspecto relevante refere-se às metodologias ativas, como discussão de casos clínicos, aprendizagem baseada em problemas e problematização de situações reais do cuidado. Essas estratégias favorecem o pensamento crítico, a tomada de decisão, a autonomia e a participação dos estudantes. No entanto, sua aplicação exige que o preceptor tenha preparo pedagógico suficiente para selecionar metodologias adequadas, conduzir discussões qualificadas e relacionar os objetivos de aprendizagem às experiências vivenciadas no campo prático.

A educação permanente também se destaca como ferramenta fundamental para o desenvolvimento contínuo desses profissionais. De Martini *et al*. (2025) apontam que programas de capacitação de preceptores fortalecem a integração entre assistência e ensino, além de contribuírem para maior segurança, autonomia e qualificação no exercício da preceptoria. Assim, a formação didática não deve ser compreendida como elemento complementar ou secundário, mas como dimensão essencial da atuação do preceptor nos hospitais-escola.

Dessa forma, os resultados reforçam que investir na capacitação pedagógica dos preceptores contribui para melhorar a qualidade da formação em saúde, organizar melhor as práticas educativas em serviço e fortalecer a relação entre ensino, assistência e cuidado. A presença de preceptores didaticamente preparados favorece ambientes de aprendizagem mais humanizados, colaborativos e capazes de formar profissionais críticos, éticos e comprometidos com as necessidades da população.

4 CONCLUSÕES

A análise realizada permitiu compreender que a capacitação didática dos preceptores em hospitais-escola é fundamental para qualificar o processo de formação dos estudantes e residentes da área da saúde. Embora muitos preceptores possuam experiência clínica e domínio técnico-científico, esses conhecimentos não garantem, por si só, uma atuação pedagógica efetiva no acompanhamento dos discentes em cenários práticos.

Observou-se que a ausência de preparo didático pode dificultar o planejamento das atividades, a condução das orientações, a avaliação da aprendizagem e a utilização de metodologias mais participativas. Dessa forma, a formação pedagógica contribui para que o preceptor desenvolva habilidades relacionadas à comunicação, à liderança, à organização do ensino em serviço e à mediação entre teoria e prática.

Também se evidenciou que programas de educação permanente e capacitação pedagógica fortalecem a integração entre assistência e ensino, favorecendo ambientes de aprendizagem mais reflexivos, colaborativos e humanizados. Nesse sentido, a preceptoria deve ser compreendida não apenas como supervisão técnica, mas como prática educativa que exige preparo, intencionalidade pedagógica e apoio institucional.

Conclui-se, portanto, que investir na capacitação didática dos preceptores é uma estratégia essencial para melhorar a qualidade da formação em saúde. Esse investimento contribui para o desenvolvimento de profissionais mais críticos, éticos, seguros e preparados para atuar de forma humanizada nos diferentes contextos de cuidado.

REFERÊNCIAS

DE MARTINI, Gabriela De Angeli *et al.* Capacitação de preceptores dos programas de residência em saúde no Brasil: revisão integrativa da literatura. **Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 15, n. 89, 2025.

LIMA, Anne Caroline Gonçalves; PEIXOTO, Ivonete Vieira Pereira. A importância da capacitação pedagógica para preceptores nas residências em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, 2024.

RIBEIRO, Kátia Regina Barros *et al.* Ensino nas residências em saúde: conhecimentos dos preceptores sob a análise de Shulman. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, supl. 6, 2020.

A INFLUÊNCIA DO TIKTOK NA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES

Cauã Bourscheid[1]
Natalia Machado[2]
Oscar Matheus Krempel[3]
Raissa Dreher Garcia[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O uso do TikTok tem se destacado como um elemento relevante no desenvolvimento social dos adolescentes, influenciando suas interações e comportamentos no contexto digital. Este estudo teve como objetivo analisar a influência do TikTok na saúde mental dos adolescentes. A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e objetivo descritivo. O levantamento de dados foi realizado por meio da análise de produções acadêmicas relacionadas ao uso das redes sociais e seus impactos na adolescência. Os resultados indicam que o uso do TikTok é frequente entre adolescentes, sendo utilizado principalmente para entretenimento, comunicação e acompanhamento de tendências, contribuindo para a construção da identidade e ampliação das interações sociais. Contudo, observou-se que o uso excessivo pode gerar efeitos negativos, como comparação social, valorização excessiva da aparência, baixa autoestima e ansiedade. Por outro lado, a plataforma também favorece a criatividade, a expressão individual e o acesso à informação. Conclui-se que o TikTok exerce influência significativa na saúde mental e no desenvolvimento social dos adolescentes, tornando necessário incentivar práticas de uso equilibrado e consciente, a fim de potencializar os benefícios da plataforma e minimizar possíveis impactos negativos. Além disso, destaca-se a importância da educação digital e da conscientização sobre o uso equilibrado das redes sociais.

Palavras-chave: adolescência; tiktok; saúde mental.

[1] Acadêmico da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: caua.bourscheid@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: nataliamachado@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: oscar.krempel@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: raissa.garcia@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de “Psicologia do Desenvolvimento Humano”, com o objetivo de promover o primeiro contato dos acadêmicos com a pesquisa bibliográfica. A temática surgiu a partir das discussões realizadas em sala de aula, destacando a importância de refletir sobre as redes sociais e sua influência para o desenvolvimento social dos adolescentes.

Justifica-se a escolha pela rede social “tiktok”, pois está frequente no dia a dia dos adolescentes e, inclusive, é muito utilizada pelos quatro primeiros autores desta pesquisa. Conforme destacam García e García (2023), o TikTok superou outras plataformas como Facebook e Instagram em número de usuários e intensidade de uso, sendo que aproximadamente 32,5% de seus usuários têm entre 10 e 19 anos.

Nesse contexto, as redes sociais passaram a exercer forte influência sobre o comportamento, as interações sociais e a construção da identidade dos adolescentes, tornando-se parte significativa do cotidiano juvenil.

Dessa forma, compreende-se que o TikTok impacta diretamente aspectos relacionados à saúde mental dos jovens. Desse modo, o objetivo desta pesquisa é analisar a influência do TikTok na saúde mental dos adolescentes.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo. A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir de seus significados, considerando aspectos subjetivos e contextuais, não se limitando à quantificação de dados. Já a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, como livros e artigos científicos, permitindo a análise e interpretação de diferentes contribuições sobre o tema (Gil, 2002).

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas em bases acadêmicas, como Google Scholar e SciELO, priorizando materiais que abordassem a temática aqui investigada.

Os dados foram analisados por meio da leitura, seleção e síntese das informações mais relevantes, buscando relacionar os conceitos teóricos com o contexto atual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que o uso do TikTok entre adolescentes é frequente e está diretamente relacionado às interações sociais no ambiente digital. Observou-se que a maioria dos participantes utiliza a plataforma diariamente, principalmente para entretenimento, comunicação, acompanhamento de tendências e acesso a informações. Além disso, verificou-se que o uso excessivo pode influenciar comportamentos, padrões de comparação social e a forma como os adolescentes constroem sua identidade.

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que a adolescência é um período marcado por intensas transformações sociais e emocionais, no qual a busca por pertencimento e aceitação torna-se um aspecto central. Nesse contexto, Alegre e Garavelo (2024) destacam que as redes sociais, como o TikTok, ampliam as possibilidades de interação, mas também podem intensificar sentimentos de inadequação, dependendo da maneira como são utilizadas.

Segundo os autores, o uso excessivo das redes sociais está associado a efeitos negativos na saúde mental, como baixa autoestima, comparação social, ansiedade e sensação de solidão, decorrentes da redução do convívio social presencial. A busca constante por aceitação e aprovação também contribui para esse cenário.

Entretanto, Alegre e Garavelo (2024) ressaltam que as redes sociais não são apontadas como causa direta desses problemas, mas que o uso exagerado e inadequado das plataformas pode potencializar tais impactos. Dessa forma, os estudos demonstram uma forte relação entre o uso prolongado das redes sociais e alterações no bem-estar mental dos adolescentes.

Além disso, a pesquisa analisada também demonstra que, embora o TikTok favoreça a socialização, a criatividade e a expressão individual, a plataforma, do mesmo modo, pode gerar impactos negativos, como a comparação constante com outros usuários e a valorização excessiva da aparência e da aprovação social.

Por conseguinte, Tavares (2025), em sua pesquisa, identificou aspectos positivos relacionados ao TikTok, como o desenvolvimento da criatividade, a construção de vínculos sociais e o acesso à informação. Contudo, o autor ressalta que a plataforma influencia não apenas os hábitos de consumo digital, mas também aspectos relacionados à saúde mental, ao bem-estar e aos padrões de comportamento dos jovens.

De acordo com Tavares (2025), o TikTok promove um ciclo de gratificação instantânea que, embora favoreça a interação social, também pode desencadear efeitos negativos, como dependência digital, ansiedade e baixa autoestima.

Além disso, os estímulos algorítmicos da plataforma reforçam a imersão contínua em conteúdos sequenciados, podendo influenciar a percepção de autoimagem, a motivação acadêmica e aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos usuários.

Assim, evidencia-se a necessidade de promover práticas digitais mais equilibradas e conscientes, incentivando o uso saudável das redes sociais de maneira criativa, crítica e colaborativa.

3 CONCLUSÕES

Este estudo evidencia que o objetivo proposto foi alcançado ao analisar a influência do TikTok na saúde mental dos adolescentes. A partir da análise realizada, verificou-se que a plataforma exerce influência significativa nas formas de interação, tanto positivas quanto negativas, na construção da identidade e nos comportamentos dos jovens. Embora o TikTok favoreça aspectos positivos, como a socialização, a criatividade e o acesso à informação, seu uso excessivo pode acarretar impactos negativos, como ansiedade, baixa autoestima e comparação social.

Dessa forma, os resultados obtidos respondem ao problema de pesquisa ao demonstrar que o TikTok exerce influência significativa na saúde mental dos adolescentes.

Nesse sentido, destaca-se a importância de promover a conscientização sobre o uso equilibrado da plataforma, visando potencializar benefícios, como socialização, criatividade e acesso à informação, e minimizar efeitos prejudiciais, como ansiedade, baixa autoestima e comparação social. Além disso, destaca-se a importância da educação digital e da conscientização sobre o uso equilibrado das redes sociais.

AGRADECIMENTOS

Os acadêmicos expressam seus sinceros agradecimentos à UNIFEBE - Centro Universitário de Brusque, pelo suporte acadêmico e institucional oferecido ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Agradecem também à docente, que contribuiu com dedicação, orientação e compromisso durante a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, Mônica Beatriz Soares; GARAVELO, Leonardo Martins Costa. **Impactos do uso excessivo das redes sociais na saúde mental:** ansiedade, autoestima e comparação social. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2024. Disponível em: Acesso ao trabalho. Acesso em: 30 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCÍA, Rosario Pérez; GARCÍA, Manuela Pérez. Influencia y consecuencias del neuromarketing en el uso de TikTok por niños, niñas y adolescentes. **Pediatría (Asunción)**, Assunção, v. 50, n. 3, p.151-153, 2023. Disponível em: https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1683-98032023000300151. Acesso em: 30 abr. 2026.

TAVARES, Guilherme Coleti. **Vortex viral**: uma análise sobre as consequências do uso excessivo do TikTok pela geração Z. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2025.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA EVITAR A DEFASAGEM ESCOLAR

Suzilaine Ramos Morais Ferreira[1]
Silvana Maciel Monteiro[2]
Fabiana Boos Vasquez[3]

[1] Cursando o 8° período do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: suzilaine.morais@unifebe.edu.br
[2] Cursando o 8° período do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: silvanam@unifebe.edu.br
[3] Mestre em Língua Inglesa e Literatura Correspondente (UFSC). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: fabianaboos@unifebe.edu.br

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: A defasagem escolar representa um dos principais desafios enfrentados pela educação básica brasileira, comprometendo o desenvolvimento da aprendizagem e a participação dos estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, a ludicidade destaca-se como uma importante estratégia pedagógica, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, dinâmico e participativo. O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, destacando as contribuições das atividades lúdicas no enfrentamento da defasagem escolar e no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentada nas observações e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio. As aulas foram planejadas de forma interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História e Ensino Religioso, alinhados às competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as atividades realizadas destacam-se jogos educativos, incentivo da leitura, e utilização do livro *De hora em hora*, da escritora brasileira Ruth Rocha, atividades com relógios analógicos e digitais, caça-palavras, dinâmicas em grupo, utilização de chromebooks com jogos pedagógicos e práticas relacionadas à rotina e à organização do tempo. Os resultados evidenciaram maior interesse, participação e envolvimento dos estudantes durante as atividades lúdicas, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais significativa. Assim, a ludicidade contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor, motivador e inclusivo, auxiliando na prevenção da defasagem escolar e fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Palavras-chave: ludicidade; defasagem escolar; aprendizagem; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, essenciais ao processo de aprendizagem. Torna-se necessário adotar práticas pedagógicas que promovam não apenas a apropriação de conteúdos, mas também o engajamento e a participação ativa dos alunos. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da participação ativa dos estudantes nas experiências vivenciadas em sala de aula, sendo o professor um mediador fundamental nesse processo. Entretanto, observa-se que fatores como metodologias tradicionais pouco atrativas, dificuldades de aprendizagem, desmotivação e a diversidade de ritmos no desenvolvimento escolar contribuem significativamente para o fenômeno da defasagem escolar, comprometendo o desempenho e a progressão dos estudantes.

Assim, a ludicidade apresenta-se como uma importante ferramenta para evitar a defasagem escolar, pois possibilita práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e significativas. O uso de jogos, brincadeiras, dinâmicas e atividades interativas favorece o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e estimulantes, possibilitando maior envolvimento dos alunos e contribuindo para a construção do conhecimento de forma contextualizada e participativa. Além disso, práticas lúdicas mostram-se efetivas, pois permitem atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, promovendo maior inclusão no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a ludicidade como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao valorizar práticas pedagógicas que promovam a participação ativa, a criatividade, a interação e o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades interativas, os alunos constroem conhecimentos de forma significativa, tornando a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e contextualizada (Brasil, 2017).

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o enfrentamento da defasagem escolar, a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, destacando as contribuições das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o enfrentamento da defasagem escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica com a análise de obras já publicadas com o objetivo de fundamentar nosso trabalho e qualitativa do tipo relato de experiência, desenvolvida durante o Estágio Supervisionado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada no município de Brusque, Santa Catarina. A turma observada era composta por estudantes com faixa etária entre 8 e 9 anos. A abordagem qualitativa permitiu analisar a

participação, o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos durante as atividades propostas em sala de aula.

As aulas foram planejadas de forma interdisciplinar, buscando integrar diferentes componentes curriculares, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História e Ensino Religioso. Inicialmente, foi realizada a acolhida da turma e a organização da rotina escolar, favorecendo um ambiente acolhedor e participativo. Também foram realizadas atividades relacionadas às medidas de tempo, utilizando relógios analógicos e digitais,como base realizamos a leitura do livro *De hora em hora*, de Ruth Rocha, e a leitura do livro *Poppy e Sam: que horas são?*, de Heather Amery, durante a contação da história, os alunos acompanharam a narrativa utilizando relógios confeccionados para a atividade, movimentando os ponteiros conforme os horários apresentados ao longo da leitura. A proposta tornou o aprendizado mais dinâmico, participativo e significativo, favorecendo a compreensão das horas de forma lúdica e interativa. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e afetivas, sendo o ambiente escolar um espaço fundamental para promover acolhimento, participação e aprendizagem significativa.

Na sequência, foram desenvolvidas atividades lúdicas como caça-palavras, dinâmicas em grupo, bingo literário, exploração de livros e jogos educativos relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Em uma das práticas realizadas, os alunos participaram de uma atividade inspirada na brincadeira “caça aos ovos”, na qual precisavam localizar palavras e imagens escondidas pela sala, promovendo interação, trabalho em equipe e desenvolvimento da leitura e da organização alfabética. Freire (1996) defende que o processo educativo deve promover a participação ativa dos estudantes, valorizando o diálogo, a autonomia e a construção significativa do conhecimento.

Foram utilizados recursos tecnológicos, como *chromebooks* com jogos educativos no site *Wordwall*, tela interativa com a exploração do canva criando junto com eles um convite digital de uma festa literária em que eles podiam vir fantasiados de personagens, favorecendo a aprendizagem de forma mais dinâmica e interativa. Segundo Oliveira (2024), a ludicidade favorece o processo de aprendizagem, tornando o ensino mais prazeroso, participativo e significativo para os estudantes. Os dados foram analisados de maneira descritiva, considerando o interesse, a participação, a interação e o envolvimento dos alunos durante as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Supervisionado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado evidenciaram que a utilização da ludicidade favoreceu significativamente a participação, o interesse e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Durante as práticas pedagógicas realizadas na turma de 3º ano do Ensino Fundamental, observou-se que os alunos demonstraram maior motivação e interação quando as atividades envolviam jogos, dinâmicas e metodologias participativas. Esses resultados confirmam a importância de práticas pedagógicas mais atrativas e contextualizadas no ambiente escolar.

As atividades relacionadas às medidas de tempo, utilizando relógios analógicos, digitais e os livros lidos, favoreceram a compreensão dos conteúdos matemáticos de forma concreta e contextualizada. Os alunos participaram ativamente das discussões, relacionando os horários às atividades do cotidiano, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa.

Conforme Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos trabalhados possuem relação com a realidade e as vivências dos alunos, favorecendo maior compreensão e participação no processo educativo. Nesse sentido, percebeu-se que os alunos participaram de forma ativa, e interessada. Uma observação interessante foi a participação do aluno de inclusão que realizou as atividades, juntamente com seus colegas.

As dinâmicas em grupo e os jogos educativos promoveram maior interação entre os estudantes, favorecendo o trabalho em equipe, a socialização e a cooperação. Conforme Wallon (2007), as interações sociais e afetivas exercem papel fundamental no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem. Assim, as atividades realizadas favoreceram a troca de experiências, a reflexão crítica e o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

A atividade de caça-palavras realizada em grupos proporcionou momentos de colaboração e participação ativa dos alunos. Além disso, o uso de recursos tecnológicos, como os chromebooks e jogos digitais, despertou ainda mais o interesse dos estudantes. Os resultados observados demonstraram que as práticas lúdicas contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, da autonomia e da participação dos estudantes, favorecendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, compreende-se que a ludicidade constitui uma importante ferramenta pedagógica no enfrentamento da defasagem escolar, pois favorece uma aprendizagem mais significativa, motivadora e participativa, o papel do professor como mediador do conhecimento, é fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas inovadoras que promovam experiências significativas e valorizem o protagonismo dos alunos no processo educativo.

Dessa forma, a ludicidade no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem, da interação social e da participação ativa dos estudantes no processo educativo. As experiências vivenciadas, evidenciaram que atividades dinâmicas, interativas e contextualizadas despertam maior interesse e motivação nos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a ludicidade possui importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por favorecer a participação, a interação e o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado evidenciaram que metodologias lúdicas tornam as aulas mais dinâmicas, significativas e motivadoras, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e auxiliando no enfrentamento da defasagem escolar.

Os resultados obtidos no estágio em consonância aos autores citados, demonstraram que atividades como jogos educativos, dinâmicas em grupo, leitura de histórias, utilização de recursos tecnológicos e práticas interativas favoreceram a construção do conhecimento de forma mais prazerosa e contextualizada. Além disso, observou-se maior interesse, participação, socialização e cooperação entre os alunos durante as atividades propostas, inclusive da aluna de inclusão, evidenciando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e participativas no ambiente escolar.

As práticas desenvolvidas também contribuíram para estimular a oralidade, a criatividade, a autonomia e o trabalho em equipe, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Dessa forma, compreende-se que a ludicidade constitui uma importante ferramenta pedagógica para promover uma aprendizagem mais significativa, acolhedora e inclusiva, fortalecendo o vínculo dos alunos com a escola e favorecendo sua permanência e participação ativa no processo educativo.

Portanto, os objetivos do trabalho foram alcançados ao se ao observar a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, sendo fundamental o planejamento de práticas pedagógicas inovadoras, interativas e contextualizadas, que valorizem o protagonismo dos estudantes e promovam experiências significativas de aprendizagem no ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa gratidão à instituição de ensino e à escola do estágio pela oportunidade de realizar experiências tão importantes para a nossa formação acadêmica e docente, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradecemos à professora orientadora, pelo acompanhamento, pela atenção e pelas orientações fornecidas.

Também agradecemos à equipe gestora, aos professores e aos demais profissionais da escola pela recepção acolhedora, pelo apoio e pela disposição em compartilhar conhecimentos e experiências durante o período do Estágio Supervisionado.

Por fim, deixamos nosso agradecimento aos estudantes da turma de 3º ano do Ensino Fundamental, que participaram das atividades propostas com entusiasmo, interesse e dedicação, proporcionando momentos de aprendizado, troca de experiências e crescimento durante a realização do estágio.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Disponível em: PDF do livro Aquisição e retenção de conhecimentos. Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 maio 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.Disponível em:https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Silva de. *A ludicidade como facilitadora no processo de aprendizagem*. Revista Científica Excellence, v. 26, n. 1, mar. 2024. Disponível em: Revista Científica Excellence – PDF do artigo. Acesso em: 16 maio 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf.
Acesso em: 15 maio 2026.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968. Disponível em: Wallon- A evolução psicológica da criança.pdf - Google Drive. Acesso em: 15 maio 2026.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁXIS CURRICULAR SENSÍVEL[1]

Autor(a): Juliana Maciel
Orientador(a): Profa Dra Ana Claudia Delfini

Eixo Temático:Formação Docente
Categoria de Submissão:Pós graduação
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

RESUMO: O presente artigo investiga a complexidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Brasil, sob a ótica da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Participação. A pesquisa reafirma a criança como sujeito de direitos, ator social e ser sensível, contrapondo-se a visões adultocêntricas que podem gerar rupturas no desenvolvimento infantil, especialmente diante da pressão por uma alfabetização precoce e da despolitização da Educação Infantil. A necessidade de repolitizar a educação, resgatando seu caráter social e ético, é um imperativo para que a escola se configure como um espaço de liberdade e pluralidade. A dimensão da sensibilidade e a práxis curricular são apresentadas como interligadas e indispensáveis, pois a exclusão do brincar e das práticas sensoriais no Ensino Fundamental reflete escolhas curriculares que podem desvincular o saber da experiência vivida. Metodologicamente, o estudo pauta-se em uma pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, analisando autores clássicos e contemporâneos da área educacional. A análise dos marcos legais e normativos brasileiros demonstra avanços no reconhecimento da Educação Infantil, mas evidencia lacunas na regulamentação pedagógica detalhada da transição, gerando um vácuo jurídico-normativo preocupante. Conclui-se que uma transição harmoniosa exige mais do que mudanças legislativas, demandando uma profunda transformação nas concepções e práticas pedagógicas que valorizem a agência e a sensibilidade infantil. Ressalta-se a urgência de políticas públicas integradas que garantam a continuidade dos processos educativos sem fragmentações burocráticas ou pedagógicas.

Palavras-chave: Transição escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Sociologia da Infância; Sensibilidade; Práxis Curricular.

[1] O presente trabalho é fruto de pesquisa de mestrado em andamento, vinculada à dissertação A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Uma Análise Qualitativa das Proposições da Produção Acadêmica em Educação (2011-2025), nos Marcos Legais Nacionais e nas Normativas da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Univali, Itajai, em andamento.Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). E-mail:julimaciel545@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado no percurso educacional, exigindo uma análise aprofundada de suas implicações no desenvolvimento integral da criança. No cenário educacional brasileiro, essa passagem é frequentemente permeada por tensões significativas, onde as expectativas de desenvolvimento infantil se confrontam com as demandas curriculares e avaliativas do Ensino Fundamental. A prevalência de lógicas adultocêntricas e a pressão por uma alfabetização precoce, em detrimento das práticas lúdicas e sensoriais inerentes à Educação Infantil, podem gerar rupturas pedagógicas que comprometem a continuidade do processo educativo e a agência da criança como sujeito de direitos e ator social.

Diante desse panorama, este estudo propõe uma investigação crítica sobre a transição escolar, ancorada nas perspectivas da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Participação. Busca-se compreender como garantir um percurso educativo que promova a continuidade do desenvolvimento infantil, superando as descontinuidades pedagógicas e as lacunas normativas que ainda persistem.

A análise se debruça sobre a importância de uma práxis curricular que acolha a sensibilidade e a agência infantil, examinando, por meio de um estudo bibliográfico e documental, como os marcos legais normatizam a educação, reafirmando o caráter político e ideológico de cada prática pedagógicas brasileiros abordam essa complexidade.

O objetivo central é evidenciar a necessidade de repolitização e escolha curricular, para construir uma transição que respeite a integralidade da criança e fomente um saber intrinsecamente ligado à experiência vivida

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo bibliográfico e documental. Na perspectiva de Maria Cecília de Souza Minayo, a pesquisa qualitativa é um processo que se alicerça em termos fundamentais e movimentos analíticos essenciais. Os substantivos estruturantes que compõem sua matéria-prima são a experiência, a vivência, o senso comum e a ação social (MINAYO, 2012). A experiência refere-se ao que o ser humano apreende em seu lugar no mundo e nas ações que realiza, sendo a compreensão o sentido intrínseco a ela. A vivência, por sua vez, é o produto da reflexão pessoal sobre essa experiência, única para cada indivíduo, mas sempre contextualizada pelo coletivo. O senso comum constitui o corpo de conhecimentos que emerge dessas experiências e vivências, orientando as ações humanas e servindo como base para os estudos qualitativos. A ação social é o exercício dos indivíduos, grupos e instituições para construir suas vidas e artefatos culturais, a partir das condições que encontram na realidade.

Em outras palavras, Minayo (2012) demonstra que a pesquisa qualitativa se constrói a partir do que as pessoas vivem, sentem, pensam e fazem no dia a dia.

Foram analisadas obras de referência da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Participação, com destaque para autores como Kramer, Nunes e Corsino (2011), Abramowicz e Kramer (2023), Duarte Júnior (2000), Sacristán (2000) e Oliveira-Formosinho et al. (2007; 2016). A análise documental incluiu a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Soares (2000, p. 60), é essencial distinguir o documento como objeto da pesquisa do documento como fonte.

No escopo deste estudo, os documentos analisados são tratados predominantemente como objetos de pesquisa, permitindo a investigação direta dos pressupostos teóricos e normativos que os sustentam.A coleta de dados focou na identificação de conceitos-chave relacionados à infância, à transição escolar, à sensibilidade e à práxis curricular.

A análise por Triangulação de dados foi adotada para a interpretação dos dados, metodologia que "reforça a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético" (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 201).

A análise foi interpretativa, buscando estabelecer conexões entre os referenciais teóricos e as implicações práticas da transição, com o objetivo de propor reflexões sobre a construção de um percurso educativo mais coerente e respeitoso às especificidades da criança.

Sob a perspectiva de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), observa-se que a centralidade da questão reside na manutenção da Pedagogia da Participação, que tem como pilar o conceito de agência. Para as autoras, "ter agência significa dispor de poder e capacidades que tornam o indivíduo uma entidade ativa, capaz de intervir constantemente no curso dos acontecimentos à sua volta" (p. 27).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da investigação apontam para uma tensão característica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A despolitização da Educação Infantil e a pressão por uma alfabetização precoce, conforme Kramer et al. (2011) e Abramowicz e Kramer (2023), emergem como fatores que geram rupturas no desenvolvimento infantil. A exclusão do brincar e das práticas sensoriais no Ensino Fundamental não é um acaso, mas uma decisão curricular que reflete uma escolha sobre quais conteúdos e formas de aprender são considerados legítimos, transformando o saber em algo meramente informativo (DUARTE JÚNIOR, 2000). Para o autor, antes de qualquer conceito ou teoria, existe um saber do corpo. A ciência e o pensamento abstrato vêm depois, como consequência dessa experiência primeira. É o que ele afirma:.

> Há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. Tudo o

> que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14).

A partir daí, evidencia-se que a práxis curricular de Sacristán (2000) assume um papel central, indicando que a transição bem-sucedida exige um currículo que acolha a sensibilidade e a participação, promovendo um ambiente onde o saber mantenha seu vínculo com a experiência vivida. A análise dos marcos legais e normativos (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009, 2017) demonstra avanços no reconhecimento da Educação Infantil como direito, mas revela lacunas na regulamentação pedagógica da transição. A ausência de uma legislação federal específica e detalhada sobre a transição gera um vácuo jurídico-normativo, resultando em interpretações divergentes e práticas desarticuladas.

Nos documentos mais recentes, o termo “transição” tem sido usado no lugar de “passagem”, mostrando uma tentativa de superar a fragmentação. No entanto, os desafios práticos ainda existem, principalmente nos municípios que têm menor capacidade de regulamentação. Sacristán (2000) demonstra que o currículo é resultado de múltiplos tipos de práticas, envolvendo as esferas política, administrativa, de supervisão e avaliação, de produção de materiais e a prática didática. O professor e a formação docente no contexto da sala de aula representam o ponto de convergência dessas forças.

Considerando que a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) é um processo que exige um olhar atento sobre as políticas e as práticas pedagógicas, a partir da análise dos estudos de Kramer et al. (2011) e Abramowicz e Kramer (2023), é possível estabelecer um diálogo entre o cenário de implementação do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios contemporâneos da EI. Ambas as pesquisas destacam a importância de ver a criança como um sujeito ativo e produtor de cultura, ao mesmo tempo em que denunciam as dificuldades de garantir uma educação que respeite a singularidade da infância.

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa evidencia a complexidade e a urgência de se construir um percurso educativo que respeite a integralidade da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, o conceito de repolitização da educação se torna fundamental, pois Abramowicz e Kramer (2023) explicam que, após Paulo Freire, não é mais possível pensar a educação como algo separado da política e da ideologia. Repolitizar a EI significa reconhecer que cada prática pedagógica, cada escolha curricular e cada interação na escola carrega um sentido político. Não se trata de partidarizar a educação, mas de assumir que educar é um ato de compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar dos avanços legais como o ECA, a LDB e a BNCC, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e defendem um desenvolvimento integral e contínuo, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda carece de uma legislação federal específica e detalhada. As mudanças trazidas pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos inseriram crianças de seis anos de forma abrupta, revelando uma lacuna crítica de diretrizes pedagógicas. Assim, enquanto normas como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC apontam para uma articulação gradual e lúdica, persiste a ausência de um marco legal que regule essa passagem como um direito da criança, garantindo práticas que respeitem suas especificidades.

A dimensão da sensibilidade e a práxis curricular são interligadas e indispensáveis, pois a exclusão do brincar e das práticas sensoriais no Ensino Fundamental reflete escolhas curriculares que podem anestesiar o saber, fazendo com que a criança deixe de "sentir" o que aprende e passe apenas a "processar informações". A partir da análise dialética da literatura, entende-se que a transição pode se tornar mais coerente e respeitosa quando o currículo (Sacristán,2000) abre espaço para a sensibilidade (Duarte Júnior, 2000) e para a participação da criança (Formosinho; Monge e Oliveira-Formosinho,2016). Essa articulação propõe e sinaliza um caminho promissor para manter a união entre o que se aprende e o que se vive no corpo, evitando as rupturas que hoje prejudicam o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; KRAMER, S. **Afinal para que serve a Educação Infantil?** Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, e-22414.065, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988!art227. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 134, p. 13565, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO,João(org.);MONGE, Graciele (org.);OLIVEIRAFORMOSINHO,Júlia (org.). **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica.Porto: Porto Editora,2016.E-book.Disponível em: https://www,wook.pt .Acesso em :30 mar.2026.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (org.). **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1). ISSN 1518-3653.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DAS TRANSFORMADAS ESPECTRAIS FOURIER E *WAVELET* EM SÉRIES TEMPORAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Geovane Martins Silva[1]
Maxwell Cavalcante Jácome[2]
Francisco Iranildo Ferreira do Nascimento Gomes[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Resumo expandido
Instituição de Vínculo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

RESUMO: O presente relato se propõe a mostrar a contribuição das transformadas espectrais Fourier e *wavelet* em séries temporais para o desenvolvimento profissional do licenciando em física Geovane Martins Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* João Câmara, haja vista que o domínio analítico e computacional dessas ferramentas matemáticas capacitará e, consequentemente, facultará ao futuro egresso utilizá-las em pesquisas de pós-graduação *strictu sensu,* bem como trabalhar em áreas tecnológicas, ambas presentes no mercado de trabalho. Séries temporais unidimensionais foram exploradas usando a versão *online* do *software* MATLAB. Metodologicamente, trata-se de um relato descritivo, quantitativo, aplicado e experimental. Um roteiro com cinco projetos computacionais foi elaborado e posto em prática, sendo que destes apenas os resultados de dois são apresentados sucintamente. Primeiramente, seguiu-se os passos de Wolf, executando a transformada rápida de Fourier em uma série temporal real, histórica, das manchas solares e, consequentemente, obtendo a periodicidade desse fenômeno astronômico da fotosfera. Na sequência, lidou-se com uma aplicação simples das transformadas espectrais em séries temporais sintéticas, para criação de um cenário controlado, em que se verificou a eficiência da análise *wavelet* em multiescala para a remoção de um ruído adicionado ao sinal original. Em suma, o trabalho prosperou concomitantemente à disciplina Gravitação e Oscilações e recrudesceu o domínio e o amadurecimento de habilidades adquiridas nas disciplinas, associadas à física matemática e à física computacional, obrigatórias e optativas dos eixos específicos do projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em física (2019), no formato presencial, do IFRN.

Palavras-chave: séries temporais; transformadas espectrais; transformada de Fourier; transformada *wavelet*; desenvolvimento profissional.

[1] Graduando em física. IFRN – *Campus* João Câmara. *E-mail*: geovane.martins@academico.ifrn.edu.br
[2] Mestre. IFRN – *Campus* João Câmara. *E-mail*: maxwell.jacome@ifrn.edu.br
[3] Doutor. IFRN – *Campus* Nova Cruz. *E-mail*: iranildo.gomes@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A equação do calor deduzida no trabalho clássico do francês Jean Baptiste Joseph Fourier, publicado em 1822, intitulado *Théorie analytique de la chaleur,* constitui-se em uma das mais célebres equações de toda a física matemática. A resolução dessa equação por meio de séries trigonométricas – posteriormente chamadas de Séries de Fourier – abriram caminho, conjuntamente com o desenvolvimento da teoria da transformada de Fourier e, consequentemente, da análise de Fourier, para um imenso número de aplicações na matemática aplicada, nas engenharias e nas ciências físicas (Mooney, 2018). Na física, grupos de pesquisa têm se interessado por tópicos interdisciplinares, como redes complexas, tráfego urbano e análises de séries temporais (Sociedade Brasileira de Física, 2010).

Nesse contexto, a curiosidade intrínseca (Freire,1996) pelo assunto se manifestou durante as aulas da disciplina Gravitação e Oscilações, ministrada pelo Prof. Dr. Francisco Iranildo Ferreira do Nascimento Gomes, no laboratório de instrumentação do IFRN – *Campus* João Câmara. A pergunta feita sobre a possibilidade de enxergar e entender a periodicidade dos fenômenos físicos de outra forma permitiu ao professor desenvolver um roteiro à parte, contendo uma sequência de cinco projetos computacionais, com utilização de transformadas espectrais, resolvidos com o software MATLAB executados associadamente com a disciplina. Os projetos abordaram representação matricial da Transformada Discreta de Fourier, transformada de Fourier e sua inversa, número de Wolf, coerência espectral e análise *wavelet* em multiescala. No entanto, devido ao espaço, mostraremos resumidamente os desdobramentos de duas dessas atividades.

Dessa forma, este relato se propõe a apresentar a importância da transformada de Fourier e da transformada *wavelet*, as duas denominadas transformadas espectrais, em séries temporais, tanto reais (a exemplo das séries históricas) quanto sintéticas, para o desenvolvimento profissional do licenciando em física Geovane Martins Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* João Câmara.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de um relato descritivo, quantitativo, aplicado e experimental devido à natureza técnica e operacional da aplicação das transformadas espectrais às séries temporais. Na sequência, algumas características cruciais da transformada de Fourier e da transformada *wavelet* são cuidadosamente descritas.

A representação de sistemas, ou seja, de uma série temporal no domínio da frequência, é obtida por meio transformada de Fourier. A definição da transformada de Fourier para o caso contínuo é:

$$F[f(t)] = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{\infty} f(t) e^{-j\omega t} dt = F(\omega)$$

Se a função for conhecida no domínio da frequência, a transformada inversa de Fourier para o caso contínuo pode ser obtida a partir de:

$$f(t) = F^{-1}[F(\omega)] = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{\infty} F(\omega) e^{-j\omega t} d\omega$$

Por outro lado, a utilização da versão discreta para a transformada de Fourier facilita a implementação computacional dos exemplos escolhidos minuciosamente da literatura para enriquecer este trabalho, uma vez que as séries temporais discretas representadas por vetores podem ser facilmente simbolizadas por matrizes em programas computacionais como MATLAB, Octave e Scilab. Assim, para a Transformada Discreta de Fourier (*Discrete Fourier Transform* - DFT) de um conjunto de N valores de entrada complexos, A é um conjunto de N valores de saída complexos.

$$Y[j] = \sum_{k=0}^{N-1} A[k] W_N^{jk}$$

Onde, $W_N = e^{-2\pi i/N}$ é a Enésima raiz complexa da unidade. Os inteiros positivos $j > 0$ são índices de Y e os inteiros positivos $k \geq 0$ são índices de A (Bekele, 2016), não havendo diferença quanto ao uso da variável i ou j como unidade imaginária.

Por outro prisma, a transformada *wavelet* representa sinais localmente no tempo e na frequência e a ideia básica dessa transformada é usar uma forma de onda transiente, como na Transformada de Fourier Janelada (*Short-Time Fourier Transform - STFT*), porém, aumentando a resolução temporal e mantendo uma largura de banda relativamente constante à medida que a frequência aumenta, ou seja, tornando a largura de banda proporcional à frequência (Mallat, 1999). As *wavelets* podem ser definidas com base em suas propriedades, a saber: (a) são um conjunto de funções de base de duração limitada, com valor médio zero, geralmente irregulares e assimétricas; (b) são utilizadas de forma semelhante à transformada de Fourier; (c) são locais nos domínios do tempo e da escala – isso contrasta com a transformada de Fourier; (d) são aptas a trabalhar com sinais transitórios e (e) os algoritmos são flexíveis e rápidos – altamente adequados para aplicações embarcadas. Na prática, isso significa escolher uma *wavelet* mãe protótipo, Ψ(t), e gerar uma família de *wavelets* semelhantes através de dilatações, a, e deslocamentos, τ , da função Ψ(t) (Mallat, 1999).

$$\Psi_{a,\tau} = \frac{1}{\sqrt{a}} \Psi\left(\frac{t-\tau}{a}\right)$$

A transformada *wavelet* discreta (*Discrete Wavelet Transform* - DWT) e a transformada rápida de Fourier (*Fast Fourier Transform* - FFT) têm uma dissimilaridade muito interessante no sentido de que as funções *wavelet* individuais estão localizadas no espaço, enquanto as funções seno e cosseno de

Fourier não estão. Ademais, *wavelets* têm sido aplicadas ao estudo de sistemas biológicos por meio da bioinformática (Lió, 2003).

No guia estruturado para a efetivação da série de cinco atividades específicas estudadas em paralelo à disciplina de Gravitação e Oscilação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2019), lecionada no laboratório de instrumentação do IFRN - *Campus* João Câmara, séries temporais unidimensionais foram exploradas usando a versão *online* do *software* MATLAB. Primeiramente, seguiu-se os passos de Johann Rudolph Wolf (1848) executando a transformada rápida de Fourier em uma série temporal real, histórica, das manchas solares e, consequentemente, obtendo a periodicidade desse fenômeno astronômico da fotosfera. Na sequência, verificou-se a eficiência da análise *wavelet* em multiescala para a remoção de um ruído adicionado ao sinal original de uma série temporal sintética que reproduz um ambiente experimental controlado.

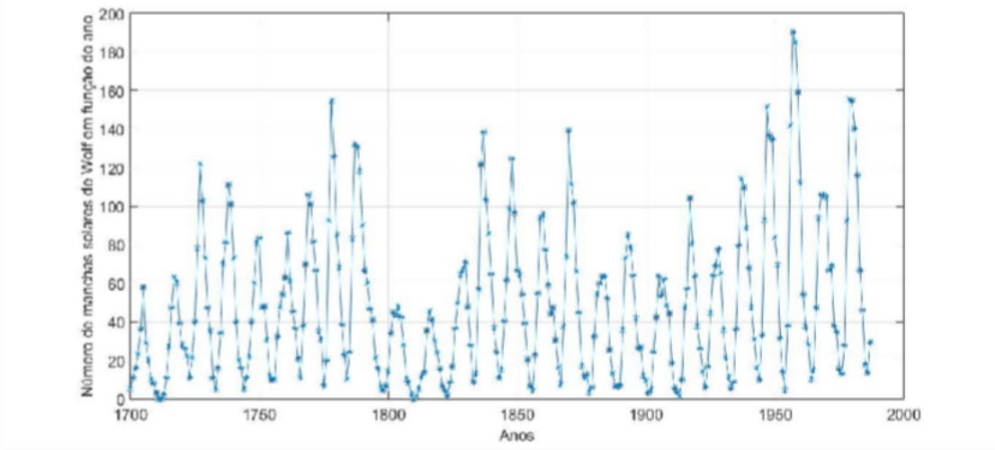
Apesar das dificuldades encontradas, a adaptabilidade ao aprendizado sucedeu mediante explicações e notas de aulas, nas quais especificidades dessas transformadas foram introduzidas e exibidas em formalismo matricial (Van Fleet, 2008), e por exemplos práticos, apresentados pelo docente, extraídos da literatura, bem como orientações fornecidas para estudo complementar disponíveis no próprio sítio eletrônico[4] do MATLAB.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade solar impacta praticamente toda a vida humana no planeta Terra e estudá-la nos permite conhecer as benesses e os prejuízos que possivelmente podem surgir devido aos fenômenos solares extremos (Hagen, 2025). Assim, repetiu-se o método que Johann Rudolph Wolf desenvolveu em 1848 para quantificar a atividade magnética solar, contando o número de manchas individuais e grupos de manchas na fotosfera, e, consequentemente, compreender melhor a dualidade tempo-frequência na fotosfera. Wolf determinou uma grandeza, denominada número de Wolf ou número de manchas solares, somando 10 vezes o número de grupos de manchas solares observados com o número total de manchas individuais (Echer, 2003). A Figura 01 exibe o conjunto de dados para o número de manchas solares desde o ano 1700. Com base nos primeiros registros históricos, Wolf determinou que a duração do ciclo é de 11,1 anos e a Figura 02 exibe essa confirmação mediante análise de Fourier ao utilizar a FFT à série temporal histórica.

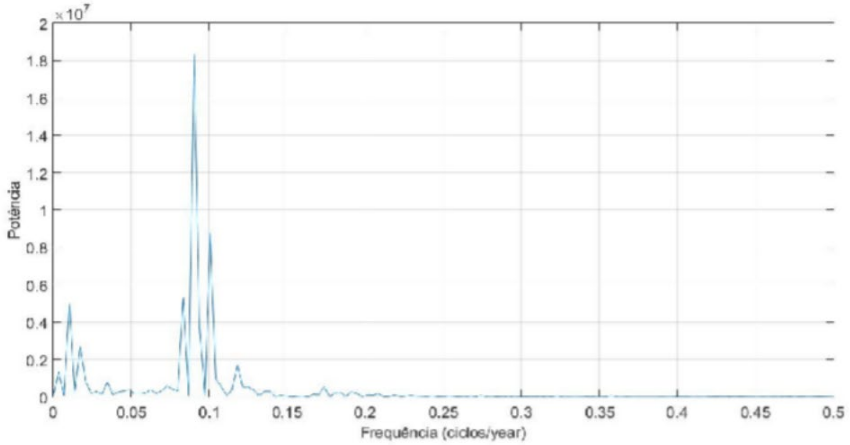
[4] Sítio eletrônico do MATLAB: https://www.mathworks.com/products/matlab.html

Figura 01 – Gráfico do número de manchas solares de Wolf em função do ano



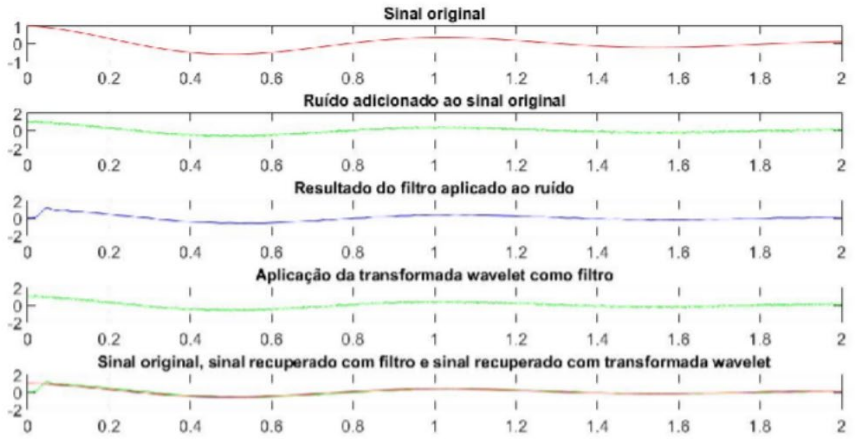
Fonte: Chapra (2012).

Figura 02 – Espectro de potência do número de manchas solares de Wolf em função do ano



Fonte: Chapra (2012).

Figura 03 – Aplicação da análise *wavelet* em multiescala em uma série temporal sintética



Fonte: Autoria própria (2026).

A Figura 03 mostra a eficiência da análise *wavelet* em multiescala para a recuperação de uma série temporal sintética original, construída com a função $x(t) = e^{-t}cos(6t)$, que foi contaminada com ruído branco de média zero e variância 0,05. Para comparar a eficiência superior da transformada *wavelet*, foram utilizados o filtro *wavelet* de quarto nível com base daubechie 'db6' e um filtro linear. A seleção da família de *wavelets* de Daubechies se deve ao fato de serem ortogonais, discretas, com suporte compacto e possuírem estruturas notavelmente ricas que tornaram a análise de *wavelets* discretas muito viável.

Inicialmente, apresenta-se a série temporal sintética original (primeira imagem de cima para baixo na Figura 03), caracterizada por um comportamento oscilatório amortecido. A seguir, o ruído aleatório é adicionado (segunda imagem de cima para baixo na Figura 03), o que simula situações reais frequentemente encontradas em experimentos de Física. Em seguida, observa-se o resultado da aplicação de um filtro clássico (terceira imagem de cima para baixo na Figura 03), que busca atenuar o ruído e recuperar a série temporal original. Na quarta imagem da Figura 03, a transformada *wavelet* é empregada como ferramenta de filtragem, permitindo decompor a série temporal em diferentes níveis de resolução e reconstruí-lo a partir de suas componentes de aproximação. E, por fim, na quinta imagem da Figura 03, foram traçados conjuntamente a série temporal original, a série temporal filtrada por métodos tradicionais e a série temporal reconstruída mediante a transformada *wavelet*.

Ressalta-se que a análise *wavelet* em multiescala preserva melhor as características essenciais da série temporal, ao mesmo tempo em que reduz eficientemente o ruído. Sob a perspectiva educacional, tais representações gráficas permitiram compreender, de maneira intuitiva, a decomposição da série temporal em vetores de detalhes e em vetores de aproximação. Cada um desses vetores armazena os coeficientes necessários para a reconstrução da série temporal original, sendo essa reconstrução estabelecida pela adição dos coeficientes dos detalhes com os coeficientes de aproximação.

4 CONCLUSÕES

Em suma, a experiência alcançada mediante essa sequência de atividades feitas sobre aplicações de transformadas espectrais em séries temporais, que aconteceram simultaneamente à disciplina de Gravitação e Oscilações, recrudesceu o domínio e o amadurecimento de habilidades adquiridas nas disciplinas, associadas à física matemática e à física computacional, obrigatórias e optativas dos eixos específicos do projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em física (2019), no formato presencial, do IFRN – *Campus* João Câmara. Dessarte, o discernimento adquirido sobre a transformada Fourier, a análise *wavelet* em multiescala, como também a representação gráfica dessas transformadas, serviram não somente para o aprendizado significativo, robustecendo a formação docente e o desenvolvimento profissional, mas também ampliaram os horizontes em relação às novas oportunidades de emprego existentes nas áreas científica, tecnológica e financeira.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN pelo suporte.

REFERÊNCIAS

BEKELE, A. **Cooley-Tukey FFT Algorithms**. Relatório acadêmico da disciplina COMP 5703: Advanced Algorithms. Ottawa: Carleton University, 2016.

CHAPRA, S. C. **Applied numerical methods with MATLAB for engineers and scientists**. New York: McGraw-Hill, 2012. 3. ed.

ECHER, E.; RIGOZO, N.; NORDEMANN, D.; VIEIRA, L.; PRESTES, A.; FARIA, H. O Número de Manchas Solares, Índice da Atividade do Sol. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n. 2, p. 157-163, jun. 2003.

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

HAGEN, M.; AZEVEDO, A. The impact of solar flares and coronal mass ejections on Earth's climate. **Atmospheric and Climate Sciences**, v. 15, n. 4, p. 1010-1022, out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Física presencial**. Natal: IFRN, 2019.

LIÓ, P. Wavelets in bioinformatics and computational biology: state of art and perspectives. **Bioinformatics**, v. 19, n. 1, p. 2-9, jan. 2003.

MALLAT, S. **A Wavelet tour of signal processing:** the sparse way. San Diego: Academic Press, 1999. 2. ed.

MOONEY, P. **How Joseph Fourier discovered the greenhouse effect**. The Irish Times, [s. l.], 20 set. 2018. Disponível em:<https://www-irishtimes-com.translate.goog/news/science/how-joseph-fourier-discovered-the-greenhouse-effect-1.3824189?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_ pto=tc>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **Documento de área – física estatística e computacional**. [S. l.]: IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2010. 9 p. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2026.

VAN FLEET, P. J. **Discrete wavelet transformations: an elementary approach with applications**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2008.

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES NA ÁREA DA SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

PEREIRA JÚNIOR, Altair Argentino

Eixo Temático: Formação docente
Categoria de Submissão: Ensino superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: Nos dias atuais a forma de ensinar tem sido constantemente reformulada buscando a participação dos alunos como autores e responsáveis em seu processo de aquisição do conhecimento. O objetivo deste estudo foi descrever a metodologia ativa de aprendizagem baseada em equipes e sua aplicação na área da saúde. O trabalho apresenta um relato de experiência sobre a aplicação prática da aprendizagem baseada em equipes nos cursos da área da saúde com a finalidade de difundir este método colaborativo de ensino nas ciências da saúde. Os métodos ativos de ensino permitem o aluno se tornar protagonista no seu processo de aprendizagem, adquirindo habilidades de comunicação, argumentação e resolução de diferentes desfechos clínicos, vivenciados no dia a dia da prática profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Educação em saúde; Aprendizagem baseada em problemas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais de saúde, necessita ser revista constantemente e precisa de inovações na sua prática pedagógica de ensinar, propiciando assim, experiências desafiadoras que estimulem a aprendizagem diante da realidade clínica, com foco no estudante e sua atuação profissional no mercado de trabalho. Uma das propostas que têm sido estimuladas como alternativa para melhorar a formação dos profissionais de saúde é a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), ainda chamada de *Team Based Learning* (TBL), que favorece a aprendizagem dinâmica, com discussões em grupo, ambiente motivador, cooperativo e solidário (Pereira Júnior, 2020).

A aprendizagem baseada em equipes (ABE), é uma estratégia instrucional que foi desenvolvida para cursos de administração nos anos 1970, por Larry Michaelsen, direcionada para grandes classes de estudantes. Desde a sua criação, ele usou o TBL com mais de 1600 equipes em suas próprias classes e conduziu *workshops* TBL em uma ampla variedade de conferências profissionais e em mais de 200 escolas nos Estados Unidos e em 41 escolas em 17 países estrangeiro (Parmelee, 2012).

É uma metodologia ativa de aprendizagem com estratégias de instrução em grupo que fornece aos alunos oportunidades de aplicar o conhecimento conceitual por meio de uma sequência de atividades que inclui trabalho individual, trabalho em equipe e *feedback* imediato. É usado com grandes grupos

(100 alunos) ou grupos menores (25 alunos), incorporando vários pequenos grupos de 5 a 7 alunos cada, em uma única sala de aula (Parmelee, 2012).

A ABE se tornou bastante popular na educação médica ao longo dos últimos anos. Várias escolas médicas adotaram esta metodologia ativa de ensino, variando algumas vezes o seu formato original, fazendo combinações diferentes, mas com conteúdos voltados as ciências da saúde, o que foi constatado na revisão sistemática sobre a aplicação da ABE (Burgess, McGregor, Mellies, 2014).

Esta metodologia de ensino pode substituir conteúdos apresentados de forma expositiva, deve ser executada em uma mesma sala de aula, e coordenada por um único professor, este deve ser um especialista nos tópicos a serem desenvolvidos.

Tem sua fundamentação teórica baseada no construtivismo, em que o professor se torna um facilitador para a aprendizagem em um ambiente despido de autoritarismo e que privilegia a igualdade. Deve ser levado em consideração as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, estes, devem ser evocados na busca da aprendizagem significativa. Sendo assim, a resolução de problemas é parte importante neste processo. A aprendizagem é baseada no diálogo e na interação com os alunos, incentivando a comunicação e a colaboração das equipes algo muito importante na formação dos profissionais da área da saúde (Bollela, 2014).

Ao longo dos últimos anos, as metodologias de ensino na educação de nível superior evoluíram e têm valorizado cada vez mais o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem e a construção do seu próprio conhecimento e de seus pares (Oliveira, 2018).

Várias mudanças ocorreram no decorrer das últimas décadas, entre estas a forma de ensinar e aprender, as tecnologias disponíveis e a aquisição prévia do conhecimento, não deixando mais o aluno como um mero espectador, mas sim, participante do processo de ensino e aprendizagem[1].

Na formação acadêmica dos profissionais da área da saúde, deve-se privilegiar a participação ativa do estudante, por meio de atividades que o façam aprender fazendo, utilizando assim metodologias ativas de ensino, que tragam a proximidade da realidade clínica para dentro das salas de aula (Pereira Júnior, 2020).

O objetivo de aprendizagem desta metodologia ativa de ensino é construir o conhecimento de forma participativa tornando o aluno o responsável pelo seu próprio ensino de forma crítica e reflexiva. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi descrever a metodologia ativa de aprendizagem baseada em equipes e sua aplicação na área da saúde.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de caráter qualitativo, que relata a aplicação da metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) em uma turma da disciplina de Fisioterapia na Infância e Adolescência. Inicialmente, o docente apresentou aos estudantes os fundamentos da ABE, incluindo seus

objetivos, características, etapas e critérios de avaliação, a fim de garantir o entendimento da proposta e o engajamento dos participantes no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia foi estruturada em três etapas principais. A primeira etapa consistiu na preparação individual (pré-classe), na qual os estudantes foram divididos em dez grupos e receberam, com uma semana de antecedência, artigos científicos sobre a Síndrome de Duchenne.

A segunda etapa correspondeu à garantia do preparo, realizada em sala de aula, por meio de atividades que avaliaram a assimilação do conteúdo.

A terceira etapa envolveu a aplicação dos conceitos, fundamentada nos princípios dos 4S (problema significativo, escolha específica, mesmo problema e relatos simultâneos). Os estudantes, organizados em suas equipes, analisaram e resolveram um caso clínico relacionado à temática, apresentado na forma de cenário-problema relevante à prática profissional.

Ao longo de todo o processo, o professor atuou como facilitador, acompanhando as equipes, incentivando a participação ativa e promovendo a integração entre teoria e prática.

3 DESENVOLVIMENTO

Para iniciar a prática de metodologia ativa o professor explicou o funcionamento da ABE, seus objetivos, suas características básicas, incluindo suas fases e etapas e o sistema de avaliação. É necessário deixar claro para as etapas para que o aluno compreenda e veja a importância de se comprometer com os estudos e a equipe.

Exemplo de aplicação da ABE:

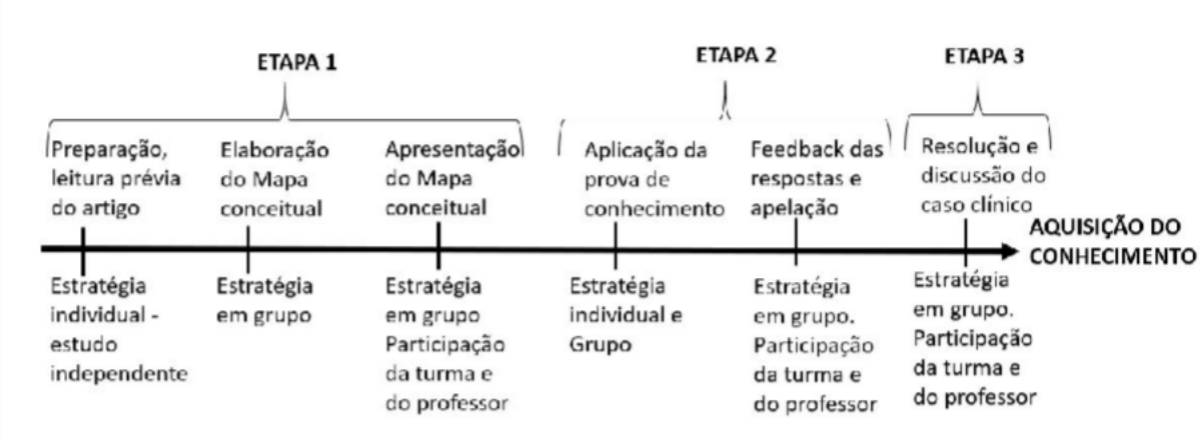
A temática abordada foi a Síndrome de Duchenne. Inicialmente, realizou-se a divisão da turma em dez grupos, e o professor selecionou artigos sobre o tema, distribuindo-os a cada grupo com uma semana de antecedência. Os alunos realizaram a leitura do material e de outras fontes de apoio pertinentes, elaborando, posteriormente, um mapa conceitual que foi apresentado durante a aula pelo Google Meet®. Cada grupo apresentou seu mapa e foi questionado pelo professor e pelos colegas. Vale destacar que todos os alunos já haviam estudado previamente o tema, possuindo, portanto, conhecimento prévio sobre o assunto.

Ao final das apresentações, o professor aplicou uma prova sobre a temática, realizada de forma individual e em grupo. Foi solicitado que nenhum aluno consultasse materiais, devendo responder com base no conhecimento adquirido por meio das leituras e apresentações. Em seguida, foi realizado o feedback das respostas, com levantamento do número de acertos de cada aluno e abertura para contestação, caso houvesse discordância em relação às respostas da prova.

Por fim, houve a aplicação prática dos conceitos por meio da análise de um caso clínico. Os alunos, organizados em suas equipes, resolveram questões apresentadas na forma de cenários-problema relevantes e comuns à prática profissional, seguidas de discussão com toda a turma.

A figura a seguir apresenta as etapas com as atividades realizadas e as estratégias de ensino-aprendizagem (figura 1).

Figura 1 - Etapas da ABE aplicado a disciplina Fisioterapia na Infância e adolescência



Fonte: O autor

Através da pontuação obtida na prova de conhecimento, bem como pelos relatos dos estudantes durante o feedback, pela apelação das respostas e pela resolução do caso clínico, ficou evidente que a atividade propiciou aprendizado sobre a temática abordada.

Essa prática se destaca pelo envolvimento de cada um dos participantes, por utilizar estratégias diversificadas de aquisição do conhecimento, que vão desde a leitura individual até a construção e apresentação em grupo, além da etapa avaliativa e do feedback. Ou seja, em todas as etapas, o estudante se mantém envolvido no processo de ensino-aprendizagem (Krug, 2016).

Ao aplicar essa metodologia de ensino, os estudantes tornam-se protagonistas na ABE, pois, desde a primeira etapa, é exigido o seu envolvimento por meio das leituras do tema proposto. Os participantes sentem-se motivados e engajados na construção do mapa conceitual e em sua apresentação, o que demanda responsabilidade perante seus pares, não apenas durante o preparo pré-classe, mas também durante a aula, quando precisam explicar e fundamentar suas respostas.

4 CONCLUSÕES

A ABE permite sistematizar e organizar os conceitos e conhecimentos apresentados aos estudantes no processo de aprendizagem e na avaliação. Pode-se destacar entre as competências adquiridas pelos estudantes estão: a

troca colaborativa do conhecimento, a resolução de problemas, habilidades de comunicação e argumentação, aprendizado independente e aplicação imediata dos conceitos apresentados durante a aula na resolução dos casos clínicos.

REFERÊNCIAS

Bollela, Valdes Roberto et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina *(Ribeirão Preto)***, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293–300, 2014.

Burgess, Annette; McGregor, Debra; Mellis, Craig. Applying established guidelines to team-based learning programs in medical schools: a systematic review. **Academic Medicine**, v. 89, n. 4, p. 678–688, 2014.

Krug, Rodrigo de Rosso et al. O "Bê-Á-Bá" da aprendizagem baseada em equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica,** Brasília, v. 40, n. 4, p. 602–620, 2016.

Oliveira, Bruno Luciano Carneiro Alves de. Team-based learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, p. 86–95, 2018.

Parmelee, Dean et al. **Team-based learning: a practical guide: AMEE Guide. Medical Teacher**, v. 34, n. 5, p. e275–e287, 2012. DOI: 10.3109/0142159X.2012.651179.

Pereira Júnior, A. A. **Team based learning**. In: Gobbo, André. Inovação em práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior. Balneário Camboriú: Faculdade Avantis, 2020.

COMPREENDENDO O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Francine Kormann[1]
Valéria Becher Trentin[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Superior
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI

RESUMO: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil tem se constituído como um importante desafio para as políticas públicas educacionais e para a atuação docente nas redes públicas de ensino. Este estudo tem como objetivo compreender o papel do professor de Educação Infantil no atendimento às crianças com TEA, a partir da análise das políticas públicas educacionais, dos marcos legais e das produções acadêmicas recentes sobre a temática. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em legislações nacionais e internacionais voltadas à educação inclusiva, bem como em dissertações e teses publicadas entre os anos de 2018 e 2025. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados à formação docente, inclusão escolar e autismo. Os resultados evidenciam crescimento significativo das matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil, acompanhado da ampliação das discussões sobre inclusão escolar e formação de professores. Contudo, as pesquisas analisadas apontam que muitos docentes ainda se sentem despreparados para atuar com crianças autistas, especialmente em razão das fragilidades da formação inicial e da insuficiência de políticas permanentes de formação continuada. Observa-se que práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na mediação, nas interações e no brincar, contribuem para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige investimentos contínuos em formação docente, suporte institucional e políticas públicas articuladas que garantam condições concretas para a atuação pedagógica inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão escolar; Formação docente; Transtorno do Espectro Autista.

[1] Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí - UNVALI. *E-mail:* francinekormann2020@gmail.com
[2] Professora orientadora: Doutora, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. *E-mail:* valeria.trentin@univali.br

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas públicas educacionais brasileiras, assegurando o direito das crianças com deficiência ao acesso, à permanência e à aprendizagem em classes comuns da rede regular de ensino. No contexto da Educação Infantil, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e promovam experiências educativas pautadas nas interações, no brincar e na participação social.

Os avanços legais ocorridos a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008), da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliaram significativamente as garantias legais voltadas às pessoas com TEA.

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se em Mantoan (2015), que compreende a inclusão escolar como um processo de transformação da escola para atender à diversidade humana; em Imbernón (2011), que destaca a formação continuada como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente; e em Vygotski (1997), cuja perspectiva histórico-cultural enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

Nesse cenário, o professor de Educação Infantil ocupa papel central no processo de inclusão escolar, atuando na mediação das experiências educativas e na organização de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das crianças com TEA. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos docentes, à insuficiência de recursos pedagógicos e à necessidade de maior articulação entre as políticas públicas educacionais e os contextos escolares.

Diante disso, objetiva-se compreender o papel do professor de Educação Infantil no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da análise das políticas públicas educacionais, dos marcos legais e das produções acadêmicas sobre formação docente e inclusão escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Inicialmente, foram analisados documentos legais relacionados à educação inclusiva, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Posteriormente, realizou-se levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “formação continuada”, “inclusão”, “TEA”, “autismo” e “professores”.

Foram identificadas 72 pesquisas, das quais 17 foram selecionadas por apresentarem relação direta com a formação e a atuação de professores da Educação Infantil no atendimento às crianças com TEA. As produções foram analisadas considerando os objetivos, participantes, procedimentos metodológicos e principais resultados, possibilitando a identificação de categorias relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas inclusivas e aos desafios da inclusão escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas evidencia um crescimento das discussões acerca da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, acompanhando o aumento das matrículas da Educação Especial na rede regular de ensino. Esse movimento demonstra avanços importantes das políticas públicas inclusivas e da ampliação do acesso à educação desde a primeira infância.

Entretanto, os estudos analisados indicam que o crescimento das matrículas não foi acompanhado, na mesma proporção, pela qualificação das condições pedagógicas oferecidas às crianças com TEA. Pesquisas como as de Soares (2022), Cruz (2022) e Silva (2023) apontam que muitos professores ainda se sentem inseguros para atuar com esse público, sobretudo em razão das lacunas existentes na formação inicial.

Nesse sentido, a formação continuada emerge como elemento central para a consolidação de práticas inclusivas. Os estudos de Carvalho (2025), Mauricio (2024) e Neves (2025) demonstram que processos formativos colaborativos e reflexivos contribuem para ampliar os conhecimentos docentes sobre o TEA, fortalecer a mediação pedagógica e favorecer a organização de ambientes mais inclusivos.

Esses resultados corroboram as reflexões de Imbernón (2011), ao afirmar que a formação continuada deve constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às demandas reais do cotidiano escolar. Da mesma forma, dialogam com Mantoan (2015), para quem a inclusão exige transformações institucionais que ultrapassam a responsabilidade individual do professor.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas refere-se à importância das interações, da comunicação funcional e do brincar como estratégias pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA. Tais achados aproximam-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1997), que compreende a aprendizagem como resultado das interações sociais mediadas.

Os estudos também evidenciam que a efetivação da inclusão depende de condições institucionais adequadas, incluindo apoio pedagógico especializado, recursos materiais, participação das famílias e articulação entre educação, saúde e assistência social. Dessa forma, a inclusão escolar deve ser compreendida como responsabilidade coletiva e estatal, e não exclusivamente do professor.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que o professor de Educação Infantil desempenha papel fundamental no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente por meio da mediação pedagógica, da organização das interações e da promoção de experiências educativas significativas.

Todavia, a efetivação da educação inclusiva depende da ampliação das políticas de formação continuada, do fortalecimento do suporte institucional e da garantia de condições adequadas para o trabalho docente. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar exige ações articuladas entre diferentes setores e investimentos permanentes que assegurem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças com TEA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) pela oportunidade de acesso ao curso de Mestrado em Educação, bem como à minha orientadora, Valéria Becher Trentin, pelo apoio, pelas contribuições acadêmicas e pelas orientações no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Viviani Massad de. *Inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo: um modelo de escola em São Paulo.* 2022. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 2025.* Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025. BRASIL. *Decreto nº 12.773, de 2025.* Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.* Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012. BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Ingrid Antunes. *Autismo e prática educacional: o impacto da formação de professores na inclusão escolar.* 2025. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2025.

CRUZ, Daniele Rita. *Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo.* 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

DANTAS, Kamille Nivea Lira. *Concepções de professores sobre o ensino de crianças autistas: uma revisão de literatura.* 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

FERRARI, Fernanda Aparecida Augusto. *Processos formativos colaborativos inclusivos.* 2023. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023.* Brasília, DF: INEP, 2024.

LORENÇATTO, Adriana Terezinha. *A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos na Educação Infantil.* 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MAURÍCIO, Karina Courel. *Formação continuada de professores dos Centros de Educação Infantil.* 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. *Educação inclusiva para crianças com TEA.* 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2022.

NEVES, Daniela Ferreira Severino. *Tematização da prática nos processos formativos.* 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2025.

PESSUTTI, Silvana Zancanella. *Formação continuada para professores de Educação Infantil.* 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

ROCHA, Suellen Beserra da. *Avaliação da efetividade de políticas públicas educacionais na inclusão de crianças com TEA.* 2025. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

SABINO, Ironéia. *Elaboração de um guia norteador para a inclusão de alunos autistas.* 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

SANTOS, Neide Maria. *Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas.* 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

SILVA, Aline Aparecida Alcantara da. *Autismo e inclusão escolar: reflexões a partir da perspectiva docente.* 2024. 67 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

SOARES, Rosangela Teles Carminati. *A inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil.* 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. *Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil.* 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

SOUZA, Maria da Guia. *Autismo e inclusão na Educação Infantil.* 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.*
Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRIATIVIDADE COMO ELEMENTO CATALISADOR DA CULTURA DE INOVAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Cassiane Dagani[1]
Marcel Meyer[2]
Everaldo da Silva[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (público ou privado)
Instituição de Vínculo: Must University

RESUMO: O estudo investiga o papel da criatividade na construção de uma cultura de inovação nas Instituições de Ensino, enfatizando sua importância em um cenário competitivo. O objetivo principal é analisar como o estímulo à criatividade atua como catalisador para a consolidação de uma cultura organizacional voltada à inovação contínua. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão sistemática da literatura, que priorizou publicações recentes e relevantes sobre criatividade e inovação. A pesquisa revela que a criatividade não apenas gera novas ideias, mas também é fundamental para a implementação de mudanças significativas nos processos organizacionais. Os resultados mostram que práticas organizacionais que incentivam a autonomia, o suporte da liderança e um ambiente favorável são essenciais para maximizar o potencial criativo. Em contrapartida, barreiras como a falta de recursos, a rigidez estrutural e o clima organizacional negativo podem inibir a inovação. Conclui-se que a institucionalização da criatividade como um ativo estratégico requer um equilíbrio entre liberdade e controle, promovendo um ambiente onde a criatividade seja valorizada e integrada aos processos organizacionais.

Palavras-chave: criatividade, inovação, cultura organizacional, competitividade.

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário onde a competitividade atinge novos patamares, a criatividade deixou de ser um diferencial e tornou-se fundamental para a inovação nas Instituições de Ensino, visto que permite elas não apenas superarem obstáculos imediatos, mas sustentarem sua relevância estratégica e longevidade no mercado.

[1] Graduada em Direito pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Direito Previdenciário (Anhanguera-Uniderp). Especialista em Direito Digital e Proteção de Dados (Gran Faculdade). Mestranda em Desenvolvimento de Negócios e Inovação (MUST UNIVERSITY). *E-mail:* cassiane.dagani@gmail.com
[2] Graduado em Administração (UNIASSELVI). Especialista em Gestão de Projetos e Inteligência Artificial (UNICESUMAR). Mestre em Educação (UNIVALI). *E-mail*: profmarcelmeyer@gmail.com
[3] Cientista Social (FURB). Graduado em Processos Gerenciais (METODISTA). Licenciado em Geografia (UNIFAHE). Mestre em Desenvolvimento Regional (FURB). Doutor em Sociologia Política. (UFSC). *E-mail*: prof.evesilva@gmail.com

Para Reis (2021), no contexto das Instituições, a criatividade pode ser compreendida e administrada sob duas perspectivas distintas. Uma delas foca no produto final da atividade criativa, ou seja, o resultado, enquanto a outra se concentra nas etapas que levam a essa inovação, o processo. A inovação, por sua vez, segundo Schumpeter (1985), não é apenas inventar algo novo, mas sim introduzir uma mudança significativa no sistema produtivo. O autor enfatiza ainda que a inovação se manifesta em cinco modalidades distintas: a introdução de um novo bem, a abertura de um novo mercado, a exploração de uma nova fonte de suprimentos, a reestruturação ou a implementação de um novo método de produção. Tais modalidades representam as formas primárias de inovação.

Diante deste contexto, a relevância deste estudo surge da necessidade de investigar a seguinte problemática: De que maneira o estímulo à criatividade atua como catalisador para a consolidação de uma cultura organizacional voltada à inovação contínua? Nesse sentido, o objetivo geral consiste em analisar, a partir da literatura, os mecanismos pelos quais o estímulo à criatividade contribui para a institucionalização de uma cultura organizacional orientada à inovação contínua.

Para a consecução do objetivo geral, foram determinados os seguintes objetivos específicos: sistematizar os principais conceitos de criatividade e inovação; identificar práticas organizacionais que incentivam ou inibem o potencial criativo e propor estratégias que buscam utilizar a criatividade como ativo estratégico para sustentar uma cultura de inovação a longo prazo.

A relevância do presente estudo justifica-se pela análise da relação entre criatividade e inovação na cultura organizacional. Especificamente, busca-se compreender como a criatividade contribui para a institucionalização de uma cultura voltada à inovação contínua. Para apresentar os resultados desta análise, o trabalho foi estruturado nos seguintes capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Resultados, Considerações Finais e Referências.

2 METODOLOGIA

O trabalho adotou uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de uma revisão sistemática da literatura. Segundo a perspectiva de Mascarenhas (2018), essa escolha metodológica justifica-se quando há necessidade de uma investigação minuciosa sobre o objeto. No contexto deste levantamento, o caráter qualitativo favorece uma interpretação dos dados, assim, a análise aqui realizada prioriza o conteúdo e o contexto das obras selecionadas.

A metodologia desta pesquisa, no que tange à sua finalidade, é de natureza exploratória e descritiva, visando diagnosticar a problemática central. Segundo Mascarenhas (2018), o nível descritivo é fundamental para caracterizar o fenômeno e correlacionar os eventos proeminentes. Assim, o foco deste estudo concentra-se em compreender de que maneira os processos criativos podem auxiliar na institucionalização da inovação contínua nas organizações.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados reconhecidas como Scielo, Google Scholar, Research, Portal de Periódicos Capes, além de Repositórios Institucionais de Universidades e Bancos de teses e dissertações, priorizando autores que abordam os temas Criatividade e Inovação na Cultura

Organizacional. O procedimento metodológico priorizou a análise e coleta de dados em livros, artigos, teses e dissertações. Embora a pesquisa inclua contextos históricos, deu-se prioridade a publicações a partir de 2020, com o objetivo de trazer informações que estejam alinhadas ao cenário atual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criatividade é frequentemente descrita no ambiente institucional como o processo de geração de ideias novas e úteis (Spadari, 2015). A inovação, por sua vez, é a aplicação prática dessas ideias, resultando em melhorias concretas para a empresa (Silva, 2022). Ambos os conceitos são pilares da competitividade, sendo necessário compreendê-los de forma integrada. A literatura reforça essa conexão ao tratar a criatividade como o ponto de partida intelectual e a inovação como o resultado tangível de sua aplicação estratégica, transformando o "pensar novo" em "fazer novo" (Guerra et al., 2023).

Nesse sentido, Barreto et al. (2025), argumentam que o potencial criativo é ampliado por meio de sistemas de colaboração. A troca de informações e a combinação de diferentes especialidades entre os participantes constroem a criatividade no nível organizacional como um fenômeno social, o que contraria a ideia do "gênio isolado." Importante mencionar que o potencial criativo, assim como o comportamento inovador estão condicionados a fatores ambientais. Nesta linha de raciocínio, Silva (2022) define o clima para a criatividade e inovação como um ambiente que oferece suporte aos colaboradores.

A interdependência entre criatividade e inovação transcende a simples linearidade de causa e efeito. A efetividade desse processo não reside apenas no potencial do "gênio isolado", mas é amplificada por dinâmicas de colaboração e condicionada por um clima organizacional que oferece suporte, autonomia e bem-estar. Assim, a conversão do insumo intelectual em resultado tangível depende de um ecossistema que o favoreça.

A criatividade, no cenário das Instituições de ensino, é essencial não apenas para a inovação, mas para a própria sua sobrevivência em mercados competitivos. Contudo, a manifestação do potencial criativo depende de fatores externos, não sendo um fenômeno isolado. Fatores como o suporte da liderança, a autonomia para agir, o incentivo da organização a novas ideias e a alocação de recursos adequados são determinantes para elevar a capacidade criativa, conforme apontado por Silva et al. (2022).

Ao analisar os fatores que impactam o potencial criativo no trabalho, Spadari (2019) atribui um peso maior à autonomia concedida ao colaborador, ainda que a percepção de um ambiente de suporte à criatividade também seja relevante. Em oposição aos estímulos, existem também obstáculos que inibem o potencial criativo. Lacerda et al. (2014) argumentam que o prejuízo ao fluxo criativo ocorre de forma preponderante devido a problemas organizacionais persistentes e ao bloqueio sistemático de propostas inovadoras, os quais atuam como barreiras diretas à inventividade. Nessa perspectiva, o estudo de Pereira-Guizzo et al. (2021) aponta que variáveis de ordem emocional e social, tais como a inibição, a timidez e o receio de repressão social, funcionam como preditores

significativos para a existência de barreiras. Tal observação reforça que o clima psicossocial possui um impacto tão relevante quanto as próprias limitações estruturais da organização.

Além disso, evidencia-se um frequente descompasso entre o discurso organizacional, que valoriza a busca por talentos criativos, e a prática cotidiana, que muitas vezes desestimula o pensamento divergente (Silva et al., 2022). Nessa seara, observa-se que a cultura organizacional é um fator determinante para a promoção ou inibição do potencial criativo de seus membros. Fica evidente, portanto, que a criatividade floresce não apenas do talento individual, mas de um ecossistema organizacional que a legitima e promove ativamente.

Na economia contemporânea, impulsionada pelo conhecimento, a criatividade transcendeu a esfera do indivíduo para ser consolidada como um componente estratégico vital do qual depende a própria sobrevivência e o sucesso das Instituições de Ensino. A institucionalização desse ativo, contudo, enfrenta o desafio de converter o potencial inventivo em capacidade de inovação sistemática. Borsatto et al. (2023) destacam que, embora muitas Instituições de ensino apresentem capacidade inovativa, o uso de ferramentas específicas de criatividade ainda é assistemático, evidenciando uma lacuna entre a geração de ideias e sua gestão formal. Para que a criatividade se converta em desempenho organizacional e vantagem competitiva, é fundamental tanto aplicar as ferramentas corretas quanto gerenciar as barreiras que surgem no processo.

Nesse contexto, Vieira (2020) destaca que uma cultura que incentiva a criatividade fornece aos indivíduos um conjunto coerente de símbolos e significados que torna o ato criativo mais tangível e acessível. Paralelamente, ela capacita os líderes a promoverem e implementarem ideias que nascem de uma visão inovadora. No nível estrutural, a cultura organizacional funciona como o substrato que sustenta ou inibe a criatividade. Conforme sistematizado por Lima (2021), uma gestão eficaz da criatividade depende diretamente de fatores como o incentivo corporativo, a liberdade de ação dos colaboradores e o fácil acesso aos recursos necessários. Lima (2021) alerta, no entanto, que o excesso de burocracia e as estruturas muito rígidas são grandes obstáculos para a institucionalização da inovação. Assim, a cultura não deve ser um elemento passivo, mas sim um mecanismo estrategicamente desenhado para impulsionar a criatividade coletiva.

Sob essa perspectiva, a liderança é o principal articulador desse equilíbrio, sendo responsável por conectar as competências individuais aos objetivos institucionais. Poleza et al. (2021) identificam uma relação positiva entre os estilos de liderança (como a transformacional e a servidora) e o fomento à inovação.

Vieira (2020), em sua análise sobre o ecossistema das *startups*, postula que a criatividade é o elemento propulsor que viabiliza a criação de novos modelos de negócio. O autor enfatiza ainda a necessidade de uma abordagem de gestão que integre o colaborador, seus líderes e a cultura organizacional como um todo. Um ponto de debate central na literatura reside na tensão entre a autonomia necessária ao ato criativo e os mecanismos de controle gerencial. Assis et al. (2023) apresentam uma visão crítica sobre essa dualidade, sugerindo que as "alavancas de controle" de Simons (crenças, limites, diagnóstico e interação) podem atuar como moderadoras. Em contraste com abordagens tradicionais, as quaia

frequentemente veem o controle como uma ameaça à inovação, esses autores argumentam que é justamente o equilíbrio entre liberdade e monitoramento que possibilita a consolidação da inovação em contextos dinâmicos.

Diante do exposto, observa-se que a criatividade apenas se converte em um diferencial estratégico ao ser devidamente institucionalizada. Esse processo acontece por meio da harmonização de uma tríade composta por indivíduos criativos, líderes que atuam como facilitadores e sistemas de controle gerencial flexíveis. É essa articulação lógica que assegura que a inovação transcenda a condição de um acontecimento casual para se tornar parte central dos processos da organização, atendendo assim, aos objetivos propostos de sustentabilidade, estratégia e competitividade.

4 CONCLUSÕES

Este estudo analisou os mecanismos pelos quais o estímulo à criatividade contribui para a institucionalização de uma cultura de inovação. A análise da literatura confirma que a relação de interdependência entre a geração de ideias (criatividade) e sua aplicação prática (inovação) constitui o pilar para a competitividade e longevidade das organizações. Mais do que processos separados, eles formam um ciclo contínuo que, para ser eficaz, depende de uma gestão estratégica e de um ambiente propício.

A pesquisa evidenciou que a efetividade da inovação contínua ultrapassa o potencial individual, sendo amplificada por dinâmicas de colaboração e um clima organizacional que oferece suporte, autonomia e bem-estar psicológico. Fatores como o suporte da liderança, o incentivo a novas ideias e a alocação adequada de recursos atuam como catalisadores primordiais. Em contrapartida, barreiras significativas incluem problemas organizacionais persistentes, o bloqueio sistemático de propostas inovadoras e variáveis como a inibição e o receio de repressão.

A institucionalização da criatividade como ativo estratégico exige a harmonização de indivíduos criativos, líderes facilitadores e sistemas de controle gerencial flexíveis. Esse processo depende de uma tríade indissociável: potencial individual, liderança facilitadora e uma cultura organizacional que minimize barreiras. Nesse contexto, a liderança assume um papel estratégico, construindo a segurança psicológica necessária para o desenvolvimento do potencial criativo.

Entretanto, a consolidação de uma cultura de inovação demanda a superação do descompasso entre o discurso gerencial e a prática cotidiana. O controle gerencial, quando adequadamente aplicado, não impede a liberdade criativa, mas atua como um mecanismo de equilíbrio que direciona o fluxo inventivo para os objetivos estratégicos das Instituições de Ensino, transformando a inovação sistemática em um processo gerencial deliberado. Assim, a criatividade organizacional é fortalecida pela colaboração e pela troca de conhecimentos entre diferentes áreas. Evidencia-se, que a construção de uma cultura de inovação contínua é um processo complexo que exige uma gestão estratégica da criatividade. As Instituições de Ensino que conseguem fomentar um ambiente onde a criatividade é valorizada, apoiada e integrada aos seus processos demonstram maior capacidade de adaptação e de geração de valor, garantindo um diferencial competitivo estratégico e sustentável.

REFERÊNCIAS

Assis, J. P., Marques, K. C. M., Faia, V. S., & Espejo, M. B. Dualidade entre criatividade e controle voltados à inovação: O efeito moderador das alavancas de Simons no contexto de startups. **REPEC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, 17(4), 466–487, 2023.

Barreto, M. P. P., Silva, A. M. V., & Muzzio, H. Explorando o processo criativo colaborativo: Uma revisão sistemática da literatura. **Teoria e Prática em Administração**, 15(2). 2025.

Borsatto, C., Pioner, A., Giacomello, C. P., Eckert, A., & Larentis, F. Gestão da inovação: O uso de ferramentas de criatividade por empresas gaúchas. **REA – Revista Eletrônica de Administração**, 29(3), 651–678, 2023.

GALVÃO FILHO, Ivam. **Criatividade e inovação**: entre na era das startups. São Paulo, SP: Casa do Código, 2020.

Guerra, A. L. S. C., Ságio, S. M., Santos, E. P., Pinheiro Filho, I. S., Silva, L. G. S., & Tavares, K. M. Criatividade e inovação na indústria: Uso da macaúba na produção do biodiesel. **Revista de Psicologia**, 17(66), 413–422, 2023.

Lacerda, F. M., Santos, E. A., Vasconcelos, V. N. S. A., & Belfort, A. C. Estímulos e barreiras à criatividade organizacional: A visão dos colaboradores de uma associação de profissionais médicos. **Em Anais do III SINGEP e II S2IS** (pp. 1–15). UNINOVE, 2014.

Lima, I. C. C. **Principais características da cultura organizacional no estímulo à criatividade nas empresas da economia criativa** [Dissertação de mestrado, Universidade de Fortaleza]. Repositório Institucional UNIFOR, 2021.

Mascarenhas, S. A. (Org.). **Metodologia científica** (2ª ed.). São Paulo, SP : Pearson, 2018.

Oliveira, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia (Campinas),** 27(4), 541–553, 2010.

Pereira-Guizzo, C. S., Gomes, M. V. M., Nogueira, T. B. R., & Murta, S. G. Preditores de barreiras à criatividade de estudantes de engenharia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 21(3), 1026–1045, 2021.

Pinheiro, C. M., Cherutti, M., Bessi, V. G., & Bohnenberger, M. C. O ser criativo e o ambiente organizacional: Uma reflexão acerca dos elementos que proporcionam um ambiente favorável à criatividade. **RECAPE – Revista de Carreira e Pessoas**, 15(2), 214–227, 2025.

Poleza, M., Pereira, R., & Cunha, C. J. C. A. **O papel da liderança na inovação em organizações de serviços** [Trabalho apresentado]. XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD 2021, On-line, 2021.
Reis, D. R. **A criatividade nas organizações**. Intersaberes, 2021.

Schumpeter, J. **Teoria do desenvolvimento econômico**: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico (2ª ed.). Nova Cultural, 1985.

Silva, G. S., Pinheiro, C. M. P., Barth, M., & Bessi, V. G. Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. **Revista Desenvolvimento Social**, 28(1), 177–191, 2022.

Silva, M. S. V. **O papel do bem-estar dos colaboradores na relação do clima para a criatividade e inovação organizacional e das práticas de gestão de recursos humanos com o comportamento inovador** [Dissertação de mestrado, ISEG - *Lisbon School of Economics & Management*]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa, 2022.

Spadari, G. F. **Construção de escala de potencial criativo para organizações** [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório PUC-Campinas, 2015.

Spadari, G. F. **Escala de potencial criativo no trabalho**: Estudos psicométricos [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional da PUC-Campinas, 2019.

Vieira, G. A. (2020). **Gestão da criatividade como a interseção entre indivíduo, liderança e cultura**: Um estudo acerca da gestão nas startups incubadas no Armazém da Criatividade [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].

CULTURA, TRADIÇÃO E MOVIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Julia Gohr[1]
Julia Nicoletti[2]
Gissele Prette[3]

Eixo Temático: Formação docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O estágio supervisionado constitui-se como um espaço formativo fundamental para a construção da identidade docente, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências vivenciadas no contexto escolar. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado, evidenciando de que maneira a integração entre cultura, tradição e movimento pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação inicial docente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de campo e fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, sendo desenvolvida com uma turma do 4.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, realizou-se a observação participante e o diagnóstico da realidade escolar, utilizando o diário de bordo como instrumento de registro e reflexão. Posteriormente, foi elaborada e aplicada a intervenção pedagógica intitulada “Cultura, Tradição e Movimento”, composta por práticas lúdicas, jogos pedagógicos, atividades corporais e recursos concretos relacionados ao folclore e às tradições culturais brasileiras. Os resultados demonstraram que as práticas desenvolvidas contribuíram significativamente para o engajamento, a participação e a construção do conhecimento pelos estudantes, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas. Observou-se, ainda, que a valorização da cultura, associada à ludicidade e ao movimento, potencializou as interações entre os estudantes e favoreceu o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Conclui-se que o estágio supervisionado se consolida como um espaço de reflexão, experimentação e construção de saberes docentes, permitindo às acadêmicas compreenderem a importância de práticas pedagógicas sensíveis à realidade escolar, centradas no protagonismo discente e comprometidas com uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; formação docente; práticas pedagógicas.

[1] Graduada em Pedagogia. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE.
[2] Graduada em Pedagogia. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: nicoletti.julia@unifebe.edu.br.
[3] Doutoranda em Educação. Mestra em Administração Universitária. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: gissele@unifebe.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui-se como um processo contínuo, marcado pela articulação entre teoria e prática, sendo o estágio supervisionado um momento fundamental e decisivo para a construção da identidade profissional do futuro professor. De acordo com o Capítulo I, Artigo 1º, do Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE, o estágio tem por finalidade "assegurar aos futuros professores experiências reais de trabalho em ambientes escolares que promovam o desenvolvimento das competências profissionais dos licenciados, por meio da articulação entre teoria e prática" (Resolução Consuni, n. º 24/2025).

Nesse contexto, compreende-se o estágio supervisionado como um espaço formativo e reflexivo, que possibilita aos estudantes vivenciarem a realidade da docência, articulando conhecimentos teóricos e práticos. Conforme destacam Silva e Gaspar (2018), o estágio representa uma ferramenta fundamental na construção da identidade profissional docente, contribuindo significativamente para a formação inicial dos professores.

No cenário educacional contemporâneo, torna-se cada vez mais necessário desenvolver práticas pedagógicas que considerem a cultura, as tradições e o movimento como elementos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, observa-se que tais aspectos, muitas vezes, ainda não são explorados de forma integrada no cotidiano escolar, o que pode limitar o envolvimento dos estudantes e a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas. Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em compreender de que forma as práticas pedagógicas que articulam cultura, tradição e movimento podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação docente durante o estágio supervisionado.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado para a formação docente, evidenciando como a integração entre cultura, tradição e movimento pode favorecer a construção do conhecimento pelos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas; refletir sobre os desafios e possibilidades vivenciados no contexto escolar e compreender os impactos dessas experiências na formação inicial docente.

A relevância deste trabalho fundamenta-se na compreensão do estágio supervisionado como um espaço essencial de formação, reflexão e ressignificação da prática pedagógica. Além disso, destaca-se a necessidade de valorizar abordagens educativas que integrem cultura, tradição e movimento no ambiente escolar, contribuindo para uma educação humanizada, significativa e alinhada às realidades socioculturais dos estudantes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação. A escolha metodológica justifica-se pela natureza do estágio supervisionado, que, conforme

apontam Silva e Gaspar (2018), constitui-se como um espaço de práxis, no qual a teoria e a prática se articulam para a construção da identidade docente. Desse modo, o percurso investigativo buscou não apenas descrever a realidade observada, mas também intervir nela de maneira crítica, reflexiva e significativa.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 4.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu-se da compreensão de que o ambiente escolar é constituído por relações dinâmicas e interativas, exigindo práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), as quais orientam para um ensino acolhedor, integrador e voltado ao desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

A primeira etapa metodológica consistiu na observação participante e no diagnóstico da realidade escolar, correspondente às vinte horas iniciais de inserção no campo de estágio. Nesse período, utilizou-se o diário de bordo como principal instrumento de registro das dinâmicas pedagógicas, das interações estabelecidas em sala de aula e dos interesses manifestados pelos estudantes. Tal movimento de observação mostrou-se fundamental para compreender a complexidade das relações que envolvem o processo de ensinar e aprender.

Posteriormente, realizou-se o planejamento e a execução da intervenção pedagógica intitulada "Cultura, Tradição e Movimento". A proposta fundamentou-se na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente na área de Linguagens, que destaca a relevância de práticas relacionadas à corporeidade, à expressão cultural e à valorização dos diferentes repertórios socioculturais. O planejamento buscou integrar competências cognitivas e socioemocionais por meio de atividades lúdicas, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências culturais dos estudantes.

No decorrer da intervenção, foram utilizadas diferentes estratégias de coleta de informações, entre elas a análise das produções coletivas dos estudantes, os registros das atividades práticas e as observações realizadas durante as interações em sala de aula. O uso de materiais concretos, jogos pedagógicos e recursos tecnológicos constituiu-se como suporte metodológico para compreender de que maneira a ludicidade e o movimento potencializam o processo de aprendizagem e favorecem o engajamento discente.

Quanto ao tratamento dos dados, optou-se pela análise descritiva e interpretativa das experiências vivenciadas, articulando-as às contribuições teóricas da área educacional e à Lei n.º 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996. A análise buscou compreender como a integração entre cultura, corporeidade e ludicidade favoreceu a apropriação dos conhecimentos curriculares e fortaleceu a participação dos estudantes no processo educativo.

A sistematização dos resultados voltou-se à reflexão sobre a formação docente das pesquisadoras durante o estágio supervisionado. Esse movimento reflexivo aproxima-se das contribuições de Silva e Silva (2017) ao destacarem que tornar a aprendizagem algo dotado de sentido para aquele que aprende é, antes de tudo, saber o que ele já sabe. Assim, a experiência permitiu às estagiárias compreenderem a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis a realidade escolar e comprometidas com a construção de aprendizagens significativas e humanizadoras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica intitulada "Cultura, Tradição e Movimento" possibilitou a construção de experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que a articulação entre ludicidade, cultura e conteúdos curriculares contribui diretamente para o engajamento e a participação dos estudantes. As atividades desenvolvidas permitiram que o folclore brasileiro fosse explorado de forma contextualizada, por meio de personagens como o Boto-cor-de-rosa, a Cuca e o Lobisomem, promovendo a valorização das manifestações culturais brasileiras no ambiente escolar.

Ao abordar a região Sudeste do Brasil, a dança Catira foi utilizada como elemento pedagógico para integrar movimento corporal, expressão cultural e aprendizagem coletiva. Observou-se significativa participação dos estudantes durante a atividade, especialmente de alunos que, em outros momentos, demonstravam pouca interação nas aulas. Tal experiência evidencia a relevância da corporeidade como estratégia pedagógica inclusiva. Esta constatação prática confirma as orientações da BNCC, que destaca a necessidade de “[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas [...]” (Brasil, 2017, p. 63), evidenciando que a corporeidade constitui uma ferramenta pedagógica relevante para a inclusão.

No campo da Matemática, a atividade denominada "Espetinho da Divisão", contribuiu para tornar os conceitos matemáticos mais concretos e acessíveis. Utilizando frutas e situações-problema relacionadas ao cotidiano, os estudantes foram estimulados a resolver desafios envolvendo operações matemáticas de maneira colaborativa e significativa. O uso de materiais manipuláveis favoreceu o raciocínio lógico e a participação ativa dos estudantes, aproximando os conteúdos escolares de experiências concretas e contextualizadas. Nesse contexto, Libâneo (1997, p. 27), destaca que “os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas, garantindo que a teoria e a prática se complementem”. A criatividade, ao substituir o quadro por recursos manipuláveis, transformou a aprendizagem em uma experiência repleta de significado.

Outro momento de destaque ocorreu durante a realização do “Escape Room Folclórico - Missão Salvar os Guardiões”, atividade que mobilizou conhecimentos trabalhados ao longo do projeto por meio de desafios colaborativos e investigativos. Organizados em equipes, os estudantes participaram de dinâmicas que envolveram intepretação, resolução de problemas, leitura, cooperação e raciocínio lógico. O elevado nível de envolvimento dos participantes evidenciou o potencial das metodologias ativas para o fortalecimento da autonomia, do trabalho em equipe do protagonismo discente. Nesse sentido, Moran (2007) destaca que as práticas pedagógicas inovadoras favorecem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e tornam a aprendizagem significativa.

No que se refere à formação inicial das acadêmicas, as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado permitiram que a docência exige sensibilidade, flexibilidade e constante reflexão sobre a prática pedagógica. A mediação do conhecimento por meio da cultura, do movimento e da ludicidade

evidenciou a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, valorizando estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes. Assim, o estágio supervisionado consolidou-se como um espaço de aprendizagem docente, reflexão crítica e construção de saberes pedagógicos comprometidos com uma educação humanizadora e contextualizada.

4 CONCLUSÕES

As reflexões construídas ao longo deste estudo permitem concluir que os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando que a integração entre cultura, tradição e movimento favorece significativamente o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas desenvolvidas contribuíram para a construção de um ambiente educativo mais participativo, dinâmico e inclusivo, possibilitando aos estudantes experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

Os resultados demonstraram que atividades fundamentadas na ludicidade, na corporeidade e na valorização cultural potencializam o envolvimento discente, favorecendo não apenas a apropriação dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, observou-se que a utilização de metodologias ativas e recursos concretos fortaleceu a autonomia dos estudantes e ampliou as possibilidades de interação e construção coletiva do conhecimento.

No que se refere à formação docente, o estágio supervisionado revelou-se um espaço privilegiado de reflexão, experimentação e ressignificação da prática pedagógica. As experiências vivenciadas permitiram às acadêmicas compreenderem que a atuação docente demanda sensibilidade, escuta, criatividade e capacidade de articular teoria e prática diante das demandas reais do cotidiano escolar.

Desse modo, conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da cultura, da tradição e do movimento contribuem para uma educação mais humanizada, significativa e comprometida com o protagonismo dos estudantes. O estágio supervisionado, nesse contexto, consolida-se como um espaço essencial para a construção de saberes docentes e para o fortalecimento de práticas educativas críticas, reflexivas e transformadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE pela formação acadêmica e pelas oportunidades proporcionadas ao longo da graduação, fundamentais para a construção da nossa trajetória docente e acadêmica.

Expressamos nossa gratidão à Escola de Ensino Fundamental Paquetá, pela acolhida e pela oportunidade de realização do estágio supervisionado junto à turma do 4.º ano do Ensino Fundamental, possibilitando experiências formativas para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Agradecemos, de modo especial, à professora orientadora Gissele Prette, pelo apoio, carinho, e orientações compartilhadas durante todo o desenvolvimento deste trabalho, contribuindo para a consolidação desta pesquisa e para nossa formação docente.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei n. º 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013.Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BRUSQUE – UNIFEBE. UNIVERSIDADE. **Resolução CONSUNI n.º 24/2025**, de 2 de julho de 2025. Dispõe sobre Aprova o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Brusque: UNIFEBE, 2025. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/consuni242025-i.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Gislaine Evangelista da; SILVA, Cristiane Aparecida da. A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano 17, n. 117, 18 dez. 2017. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-aprendizagem-significativa-nos-anos-iniciais. Acesso em: 5 maio 2026.

SILVA, H. I.; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** v.99, n.251, p. 205 – 221, jan. 2018. DOI https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8Qk8nGQW7Yg7bq4t8Lr6vFs/?lang=pt. Acesso em: 7 fev 2025.

DADOS CLIMÁTICOS, PENSAMENTO COMPUTACIONAL E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE

Taiani Vicentini[1]
Fabiana Coronel da Silva[2]
Franciele Marcia Mayer[3]
Ivanete Lago Groh[4]
Bianca Hoepers Mascarenhas[5]

Eixo Temático: Ensino Fundamental
Categoria de Submissão: Tecnologias Educacionais
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO: Este ensaio teórico-propositivo discute a articulação entre pensamento computacional, análise de dados climáticos e alfabetização científica e cultura digital nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC. Defende-se que as estações meteorológicas escolares constituem um recurso tecnológico-educacional cujo potencial formativo não decorre de sua mera presença, mas se realiza pela mediação docente sobre os dados que produzem. Articulando pensamento computacional, alfabetização científica, alfabetização digital e Educação Ambiental Climática, o estudo apresenta possibilidades pedagógicas que partem de uma questão norteadora e de uma tabela climática, com aplicação interdisciplinar dos pilares do pensamento computacional de modo desplugado. Conclui-se que o trabalho com dados reais, pedagogicamente orientado, forma estudantes capazes de ler criticamente os fenômenos ambientais e digitais de seu território.

Palavras-chave: Educação Ambiental Climática; Estações Meteorológicas; Pensamento computacional; Alfabetização científica; Cultura digital.

1 INTRODUÇÃO

A presença de estações meteorológicas em unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC representa uma oportunidade pedagógica. Esses equipamentos disponibilizam dados reais sobre temperatura, umidade, precipitação, pressão atmosférica e vento, mas seu potencial formativo só se

[1] Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Bolsista FAPESC. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. E-mail: taiani.vicentini@gmail.com
[2] Mestranda em Computação Aplicada. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Bolsista FAPESC. *E-mail*: profabicoronel84@gmail.com
[3] Mestranda em Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. *E-mail*: franciele@educacao.brusque.sc.gov.br
[4] Mestre em Educação. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. E-mail: ivanete.groh@educacao.brusque.sc.gov.br
[5] Especialista em Gestão Escolar, Educação infantil e Anos Iniciais. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. *E-mail*: biahmascarenhas@hotmail.com

concretiza quando tais informações são problematizadas, interpretadas e relacionadas ao território vivido pelos estudantes. A simples disponibilidade da tecnologia não garante a transformação das práticas: o que faz diferença é a articulação curricular que transforma dados em situações de aprendizagem.

Esse desafio ganha relevância diante das emergências climáticas contemporâneas, que exigem práticas educativas capazes de articular ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Morin (2000) defende a superação de leituras fragmentadas da realidade, enquanto autores do campo da Educação Ambiental crítica (Leff, 2010; Loureiro, 2012; Carvalho, 2012) e da Educação Ambiental Climática (Biasoli; Brianezi, 2024) ajudam a situar os fenômenos ambientais em sua complexidade e em sua relação com o território. Nos Anos Iniciais, esse tipo de leitura precisa dialogar com o modo como as crianças observam, comparam e constroem explicações sobre o mundo, ancorando-se na experiência e na investigação como princípios formativos (Dewey, 1971; Freire, 1996).

É nesse contexto que o pensamento computacional (Wing, 2006; Brackmann, 2017) se apresenta como uma chave capaz de potencializar o trabalho com dados climáticos. Aplicado à leitura de dados meteorológicos, oferece aos estudantes ferramentas conceituais para identificar regularidades, formular hipóteses e interpretar criticamente fenômenos do seu cotidiano. Articula-se, assim, à alfabetização científica — entendida como apropriação de modos de investigar, argumentar e construir explicações (Sasseron; Carvalho, 2011) — e à alfabetização digital, que pressupõe uma postura crítica diante dos dados e de suas formas de representação.

Este ensaio teórico-propositivo parte da seguinte questão: como o pensamento computacional, integrado de forma transversal ao currículo, pode potencializar a análise crítica de dados climáticos e contribuir para a alfabetização científica e digital de estudantes dos Anos Iniciais? O objetivo é discutir possibilidades de articulação entre pensamento computacional e análise de dados climáticos, tomando os dados produzidos pelas estações meteorológicas escolares, quando articulados pela mediação docente, como possibilidade formativa para o desenvolvimento da alfabetização científica, digital e ambiental nesta etapa da Educação Básica.

2 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico-propositivo (Meneghetti, 2011), de natureza qualitativa (Minayo, 2014), voltado à discussão das possibilidades pedagógicas de articulação entre pensamento computacional, análise de dados climáticos e alfabetização científica e digital nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A construção do argumento apoia-se em referenciais teóricos organizados em quatro eixos articulados entre si. O pensamento computacional é compreendido a partir das contribuições de Wing (2006) e Brackmann (2017), com destaque para as noções de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e construção de sequências lógicas. A alfabetização científica fundamenta-se em Sasseron e Carvalho (2011), pelo modo como articulam

investigação, argumentação e interpretação de fenômenos. A cultura digital apoia-se em Kenski (2012), Ferrari (2012) e D'Ignazio e Klein (2020), autores que tomam o uso de tecnologias e dados como prática que exige leitura crítica e contextualização das informações. A Educação Ambiental Climática, por sua vez, é discutida em diálogo com Morin (2000), Leff (2010), Loureiro (2012), Carvalho (2012) e Biasoli e Brianezi (2024), pela ênfase na complexidade, na criticidade e na relação com o território.

A partir dessa articulação, as estações meteorológicas são compreendidas como tecnologia educacional cujo potencial formativo depende da mediação docente sobre os dados que produzem. Sobre essa base, são apresentadas formas de operacionalizar o pensamento computacional na leitura de dados meteorológicos. O presente trabalho não propõe um modelo fechado de intervenção, mas indica caminhos possíveis para que os dados climáticos, mediados pela intencionalidade pedagógica, articulem Educação Ambiental Climática, cultura digital, alfabetização científica e pensamento computacional no currículo escolar.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

A articulação entre pensamento computacional e análise de dados climáticos permite compreender as estações meteorológicas escolares como tecnologia educacional cujo potencial formativo se realiza pela mediação docente. Nessa perspectiva, os dados produzidos pelas estações deixam de ser tratados apenas como informações numéricas sobre temperatura, umidade, precipitação ou vento e passam a operar como elementos para investigação. É essa transformação, de equipamento em objeto de leitura crítica, que sustenta a discussão proposta.

Nesse movimento, o pensamento computacional contribui como chave conceitual para organizar a leitura dos dados. Wing (2006) o define como uma forma de resolver problemas e estruturar informações de modo sistemático, não restrita à programação. Brackmann (2017), no contexto da Educação Básica, demonstra que dimensões como decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e elaboração de algoritmos podem ser desenvolvidas inclusive por meio de atividades desplugadas. Aplicado à análise climática, o pensamento computacional oferece uma gramática para que os estudantes decomponham fenômenos em variáveis, identifiquem regularidades, selecionem informações relevantes e construam sequências lógicas de interpretação.

Essa abordagem dialoga diretamente com a alfabetização científica. Para Sasseron e Carvalho (2011), trata-se de um processo que envolve a apropriação de modos de pensar e comunicar próprios da ciência, como investigação, argumentação, interpretação de evidências e construção de explicações. Ao trabalhar com dados de uma estação meteorológica, as crianças observam fenômenos do cotidiano, levantam hipóteses, comparam registros e comunicam suas interpretações. Conceitos como temperatura, chuva, umidade e variação climática deixam de ser conteúdos abstratos e passam a ser compreendidos em relação com experiências do território vivido.

A análise de dados climáticos contribui também para a cultura digital. Kenski (2012) destaca que as tecnologias, quando inseridas na educação, não devem ser compreendidas apenas como ferramentas, mas como elementos que reorganizam as relações com o conhecimento. Ferrari (2012), por sua vez, situa as competências digitais como capacidades de localizar, compreender, avaliar e produzir informações em contextos mediados por tecnologias. A essas contribuições soma-se a problematização proposta por D'Ignazio e Klein (2020) em torno da suposta neutralidade dos dados: toda forma de coleta, organização e visualização envolve escolhas. No caso das estações meteorológicas escolares, isso significa que os estudantes precisam aprender a perguntar de onde vêm os dados, o que mostram, o que ocultam e que conclusões sustentam.

Esse movimento crítico aproxima a discussão da Educação Ambiental Climática. Morin (2000; 2005) argumenta pela superação da fragmentação do conhecimento e pelo reconhecimento das relações de interdependência que constituem os fenômenos sociais, ambientais e tecnológicos. Leff (2010), Loureiro (2012) e Carvalho (2012) situam a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, voltada à leitura das relações entre sociedade, natureza, território e modos de vida. Nesse horizonte, os dados climáticos são pontos de entrada para compreender relações mais amplas entre clima, ambiente, cidade, escola e cotidiano.

A articulação entre pensamento computacional, alfabetização científica, cultura digital e Educação Ambiental Climática define, assim, o horizonte formativo defendido neste estudo. Tomados em conjunto, esses eixos transformam o trabalho com dados climáticos nos Anos Iniciais em experiência de leitura crítica do mundo: as crianças não apenas operam tabelas e gráficos, mas aprendem a observar o ambiente, identificar padrões, formular perguntas e construir explicações sobre fenômenos que afetam diretamente o território em que vivem.

3.1 Possibilidades pedagógicas para análise de dados climáticos

A articulação entre pensamento computacional e análise de dados climáticos pode ser operacionalizada nos Anos Iniciais por meio de propostas que partam de situações concretas vivenciadas pelos estudantes. Os dados produzidos pelas estações meteorológicas escolares funcionam, nesse contexto, como ponto de partida para a construção de perguntas investigativas, leitura de tabelas, organização de gráficos, comparação de informações e elaboração de explicações sobre fenômenos do cotidiano.

Uma forma de organizar essa proposta consiste em ancorar a atividade em uma questão norteadora simples e próxima da realidade dos estudantes — por exemplo: "O que os dados da nossa estação meteorológica nos contam sobre o clima desta semana?". A partir dessa pergunta, o professor apresenta uma tabela com registros de temperatura máxima e mínima, umidade do ar e precipitação ao longo de alguns dias. A leitura coletiva mobiliza diferentes habilidades: observar, comparar, identificar variações, localizar informações e levantar hipóteses sobre as relações entre os dados. Essa estrutura dialoga com a perspectiva de Sasseron e Carvalho (2011), para quem a alfabetização científica se constrói por meio de práticas investigativas que articulam

observação, argumentação e interpretação de evidências. Os quatro pilares do pensamento computacional encontram, nesse movimento, um campo concreto de aplicação. Conforme aponta Brackmann (2017), tais dimensões podem ser desenvolvidas mesmo sem o uso de computadores, por meio de atividades desplugadas que mobilizam o raciocínio lógico das crianças. A decomposição aparece quando a turma desdobra a pergunta inicial em questões menores: qual foi o dia mais quente? E o mais frio? Em que dia houve maior diferença térmica? Choveu em algum dia? A umidade estava mais alta nos dias de chuva? Em paralelo, o reconhecimento de padrões emerge da comparação entre registros, quando os estudantes percebem recorrências — a temperatura diminuiu após a chuva, a umidade esteve mais elevada em determinados dias, houve grande variação térmica entre manhã e tarde.

A abstração, por sua vez, se desenvolve quando os estudantes deixam de copiar todos os valores da tabela e passam a selecionar aqueles que efetivamente ajudam a responder à questão investigativa. Já a construção de algoritmos materializa-se na elaboração coletiva de um passo a passo de análise: observar a tabela, localizar maiores e menores valores, comparar dias, verificar se houve chuva, relacionar umidade e precipitação, registrar uma hipótese e comunicar a conclusão. Embora não envolva programação, esse procedimento constitui pensamento algorítmico, pois organiza, na perspectiva de Wing (2006), uma forma sistemática de estruturar informações para resolver um problema.

O trabalho com dados climáticos favorece, ainda, a integração entre áreas do conhecimento. Em Ciências, os estudantes discutem fenômenos atmosféricos, ciclo da água, chuva, temperatura e umidade. Em Matemática, organizam dados em tabelas, constroem gráficos, comparam valores e calculam diferenças. Em Língua Portuguesa, produzem registros escritos, boletins do tempo, legendas, relatórios e apresentações orais. Na Educação Ambiental, relacionam os dados às condições do território, aos eventos climáticos locais e aos cuidados com o ambiente. Essa articulação interdisciplinar, que dialoga com a defesa de Morin (2000) por uma leitura não fragmentada da realidade, evita que o uso da tecnologia se torne uma atividade isolada e transforma os dados em eixo integrador do currículo.

A proposta também aproxima as crianças da cultura digital. Ao interpretar dados produzidos por sensores, elas compreendem que as tecnologias não apenas oferecem respostas prontas, mas podem servir como instrumentos para formular perguntas, investigar fenômenos e construir conhecimento — perspectiva próxima ao que Kenski (2012) define como o papel das tecnologias na reorganização das relações com o conhecimento. Importante destacar que essa aprendizagem não exige softwares complexos nem conhecimentos avançados de programação: o pensamento computacional pode ser desenvolvido de forma desplugada, por meio da organização do raciocínio, da análise de informações e da identificação de padrões. Isso amplia significativamente a viabilidade da proposta no cotidiano escolar dos Anos Iniciais.

Em todos esses movimentos, a mediação docente é o elemento que sustenta a proposta. Cabe ao professor selecionar dados adequados à faixa etária, formular perguntas acessíveis, orientar a leitura das informações e ajudar

os estudantes a construir relações entre os registros meteorológicos e o cotidiano. É essa intencionalidade que evita que os dados sejam tratados de forma abstrata ou apenas técnica e os transforma, efetivamente, em experiência formativa. Ao observar tempo atmosférico da própria escola, comparar registros, elaborar hipóteses e comunicar conclusões, os estudantes desenvolvem conhecimentos científicos e competências digitais e ambientais, ampliando, como propõe Freire (1996), sua capacidade de leitura crítica do mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste ensaio teórico-propositivo permite reafirmar que as estações meteorológicas escolares são, em si, apenas tecnologia educacional. Seu potencial formativo não decorre da presença do equipamento, mas da mediação docente sobre os dados que ele produz. Quando articulados pela intencionalidade pedagógica, esses dados deixam de ser informações isoladas e passam a operar como objeto de investigação, abrindo caminho para que pensamento computacional, alfabetização científica, cultura digital e Educação Ambiental Climática se desenvolvam de forma integrada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A principal contribuição dessa proposta é pedagógica e curricular. Ao incorporar os dados climáticos às práticas de sala de aula, o professor abre espaço para questões investigativas, leitura de tabelas e gráficos, formulação de hipóteses e comunicação de descobertas. Esse percurso transforma os dados em experiências formativas concretas, conectando o currículo ao território vivido pelos estudantes e às vivências cotidianas que constituem o ambiente da escola.

Esse movimento amplia o repertório de aprendizagens das crianças. Ao observar fenômenos do entorno, decompor problemas, reconhecer padrões, selecionar informações relevantes e comunicar conclusões, os estudantes desenvolvem habilidades que articulam ciência, tecnologia, linguagem e leitura ambiental. Nesse processo, a estação meteorológica passa a integrar o currículo como mediação para a formação científica, digital e ambiental, não como recurso isolado, mas como elemento articulador entre conhecimento escolar e realidade local.

Trata-se de criar condições para que os estudantes aprendam a observar, interpretar e questionar o mundo em que vivem. Em um contexto marcado pela urgência climática e pela presença crescente das tecnologias digitais, o trabalho com dados reais nos Anos Iniciais constitui uma forma concreta de formar leitores críticos do território e participantes ativos da cultura científica e digital contemporânea.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio concedido por meio de bolsa de pesquisa, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BIASOLI, Semíramis; BRIANEZI, Tatiana. **Educação ambiental climática**: orientações para sistemas de ensino. São Paulo: Instituto Alana, 2024.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

D'IGNAZIO, Catherine; KLEIN, Lauren F. **Data feminism**. Cambridge: MIT Press, 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FERRARI, Anusca. **Digital competence in practice**: an analysis of frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, mar. 2006.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GESTÃO, DOCÊNCIA, FINANCIAMENTO E REORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Adriely Aparecida de Brito Rocha[1]
Mara Regina Zluhan[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Relato de Experiência
Instituição de Vínculo: UNIARP

RESUMO: A ampliação da educação integral tem se consolidado como uma das principais estratégias das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente após a promulgação da Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. Nesse contexto, o presente trabalho é norteado pelo seguinte problema de pesquisa: Como se configuraram os desafios administrativos, docentes, financeiros e organizacionais vivenciados pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação no planejamento e na implementação da educação integral em tempo integral? Objetiva relatar os desafios docentes, administrativos, financeiros e organizacionais vivenciados por uma Secretaria Municipal de Educação no processo de implementação da política de educação integral durante o início do ano letivo de 2026. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado nas vivências da equipe responsável pelo planejamento administrativo e pedagógico da política pública. A experiência evidenciou que a implementação da educação integral em tempo integral exige mais do que a ampliação da permanência dos estudantes, trata-se de uma formação docente, reorganização pedagógica, curricular, administrativa, financeira e estrutural, envolvendo desde a ampliação dos espaços educativos até a redefinição das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da articulação entre diferentes profissionais e políticas públicas. Assim, a experiência revelou tensões entre a ampliação do acesso à educação em tempo integral e as reais possibilidades de implementação na rede municipal de ensino. Conclui-se que a efetivação da educação integral demanda não apenas normativas federais, mas também condições compatíveis com a realidade dos sistemas municipais de ensino e de preparação dos docentes

Palavras-chave: Educação integral; Gestão educacional; Financiamento da educação; Formação docente; Tempo integral.

[1] Mestranda do PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. adriely0702brito@hotmail.com
[2] Doutora em Educação Uniarp – Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil. mara.regina@uniarp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação integral em tempo integral tem ocupado posição central nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente com a aprovação da Lei nº 15.388/2026, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2026a), que reforçou ainda mais a centralidade da educação integral nas políticas educacionais brasileiras, especialmente por meio das metas voltadas à ampliação da oferta da educação em tempo integral nas redes públicas de ensino e do fortalecimento das ações federais voltadas à ampliação da jornada escolar, em convergência com a Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023), que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, intensificando as exigências direcionadas aos municípios para ampliação de matrículas em tempo integral na educação básica, vinculando financiamento, monitoramento e metas de expansão.

Conforme aponta Cavaliere (2010), a ampliação do tempo escolar não pode ser compreendida apenas como aumento quantitativo da permanência dos estudantes na escola, mas como uma reorganização das dimensões pedagógicas, administrativas e estruturais da educação pública. Nesse sentido, a implementação da educação integral exige planejamento intersetorial, financiamento adequado e reorganização dos sistemas de ensino, com a preparação dos profissionais.

A relevância deste estudo está na compreensão dos desafios enfrentados pelos municípios na implementação da educação integral em tempo integral, especialmente diante das exigências das políticas educacionais nacionais e das limitações administrativas, financeiras e estruturais das redes públicas de ensino, bem como a preparação dos docentes que atenderão essa demanda.

Nesse contexto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Como se configuraram os desafios administrativos, docentes, financeiros e organizacionais vivenciados pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação no planejamento e na implementação da educação integral em tempo integral? Assim, o estudo tem como objetivo relatar os desafios docentes, administrativos, financeiros e organizacionais vivenciados por uma Secretaria Municipal de Educação no processo de implementação da política de educação integral em tempo integral durante o início do ano letivo de 2026

O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o processo de implementação da educação integral em tempo integral em um município catarinense durante o início do ano letivo de 2026. O estudo justifica-se pela relevância de compreender os desafios concretos enfrentados pelas redes municipais diante das exigências normativas federais, especialmente no que se refere às limitações orçamentárias, reorganizações administrativas e necessidade de ampliação do quadro profissional e sua preparação.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, construído a partir da atuação da equipe técnica de uma Secretaria Municipal de Educação no processo de planejamento e

implementação da educação integral em tempo integral. Conforme destacam Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma modalidade de produção científica que possibilita sistematizar, analisar e refletir criticamente sobre práticas desenvolvidas em contextos específicos, contribuindo para a produção de conhecimentos a partir da experiência profissional. Quanto aos objetivos, o estudo apresenta caráter descritivo, uma vez que busca registrar e analisar fenômenos observados em determinado contexto, conforme definição apresentada por Gil (2026). Segundo Brasileiro (2013), as pesquisas qualitativas possibilitam compreender fenômenos sociais considerando as interpretações, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos participantes dos processos investigados.

O contexto da experiência refere-se ao processo de planejamento e implementação da educação integral em tempo integral em uma rede municipal de ensino no início do ano letivo de 2026, diante das exigências estabelecidas pelas políticas educacionais federais voltadas à ampliação das matrículas em tempo integral. A experiência ocorreu no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo a equipe técnica responsável pela organização administrativa e pedagógica da proposta, bem como os gestores escolares das unidades de ensino. O processo foi marcado por estudos relacionados à reorganização das jornadas docentes, levantamento da necessidade de profissionais, análise da estrutura física das escolas e readequações financeiras necessárias para viabilização parcial da política.

As informações apresentadas foram produzidas a partir da atuação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação no processo de planejamento da implementação da educação integral em tempo integral utilizando documentos normativos federais, especialmente a Lei nº 15.388/2026 (Brasil, 2026a) e o Guia de Orientação a Gestores (Brasil, 2026b), durante os meses de janeiro a abril de 2026. O percurso metodológico envolveu reuniões com gestores escolares, levantamento de dados referentes ao número de estudantes, análise da capacidade estrutural das unidades escolares, estudo da disponibilidade de profissionais, reorganização das cargas horárias docentes e reflexões acerca das demandas de formação e reorganização do trabalho pedagógico dos professores diante das exigências da educação integral em tempo integral.

Inicialmente, foram realizados estudos técnicos visando identificar quais escolas possuíam condições de atender integralmente os estudantes e quais necessitariam priorizar públicos específicos, especialmente estudantes em situação de vulnerabilidade social e necessidades educacionais específicas. Entretanto, após o encaminhamento inicial das estimativas de organização e contratação de profissionais, a proposta precisou ser reavaliada em razão de apontamentos do setor contábil da administração municipal relacionados aos impactos financeiros da ampliação do quadro de pessoal.

Diante desse cenário, foram realizadas reuniões entre a equipe da Secretaria Municipal de Educação e os setores financeiros da prefeitura, buscando analisar conjuntamente as possibilidades de viabilização da política. Para subsidiar essas análises, foram consultados documentos normativos federais relacionados ao financiamento da educação básica, entre eles a Portaria Interministerial MEC/MF nº 6, de 29 de abril de 2026, que atualiza as estimativas da complementação da

União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2026c). A partir dessas discussões, novos estudos administrativos e pedagógicos precisaram ser realizados para readequação da oferta inicialmente planejada.

A análise das informações ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, relacionando os acontecimentos vivenciados aos registros produzidos durante a experiência e às políticas públicas educacionais vigentes, especialmente às normativas federais referentes à educação integral e ao financiamento da educação básica. Dessa forma, buscou-se compreender como as condições administrativas, financeiras e organizacionais interferiram no processo de efetivação da política no contexto analisado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de implementação da educação integral em tempo integral iniciou-se com planejamento ampliado entre a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e os gestores escolares. As discussões envolveram a definição das unidades escolares participantes, organização das turmas, levantamento do quantitativo de profissionais necessários, suas formações e análise da infraestrutura física das escolas.

O planejamento inicial buscava ampliar significativamente o atendimento em tempo integral, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023) e às metas nacionais de expansão das matrículas nessa modalidade (BRASIL, 2026a). Entretanto, durante o processo de organização administrativa do ano letivo, ocorreram adequações relacionadas à jornada docente, impactando diretamente a distribuição das horas de trabalho dos professores efetivos.

A reorganização da carga horária ocasionou aumento expressivo na necessidade de contratação de novos profissionais para suprir as demandas das turmas regulares. Tal cenário produziu impactos financeiros relevantes no orçamento municipal, interferindo diretamente nos limites de despesas com pessoal previstos na administração pública, interferindo no planejamento para turmas do período integral.

Diante desse contexto, houve suspensão inicial da ampliação planejada do programa, exigindo da equipe técnica novos estudos. Conforme destaca Moll (2012), a efetivação da educação integral depende da articulação entre políticas pedagógicas e condições concretas de funcionamento das redes públicas de ensino, não sendo possível compreendê-la apenas como ampliação do tempo de permanência escolar.

Após tratativas técnicas conduzidas pela equipe da educação municipal e realização de reuniões técnicas com os setores financeiros da administração pública, foram analisadas as orientações referentes ao FUNDEB e das normativas federais recentes (Brasil, 2026b; Brasil, 2026c). Verificou-se que os recursos vinculados às novas matrículas em tempo integral necessitariam ser aplicados conforme os percentuais estabelecidos pelas diretrizes federais, evidenciando possíveis prejuízos orçamentários futuros caso o município não realizasse a implementação da política.

A partir dessas análises, foi autorizada uma implementação parcial da educação integral em tempo integral, com redução significativa do número de estudantes inicialmente previstos. Novos estudos organizacionais foram realizados junto às equipes gestoras das escolas, redefinindo quantitativos de atendimento, reorganizando espaços escolares e reestruturando a necessidade de contratação de profissionais.

Observou-se, ao longo do processo, que a implementação da educação integral demanda esforços contínuos da gestão educacional, especialmente no que se refere à articulação entre planejamento pedagógico, financiamento público e gestão de pessoal. Nesse sentido, os resultados evidenciam uma tensão entre as metas expansão da educação integral e as condições reais de implementação nos sistemas municipais. Tal constatação reforça a necessidade de planejamento intersetorial, financiamento sustentável, apoio técnico aos municípios e fortalecimento do regime de colaboração e investimento na formação docente, para que a educação integral se efetive como política viável e não apenas como exigência normativa.

4 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo relatar os desafios docentes, administrativos, financeiros e organizacionais vivenciados por uma Secretaria Municipal de Educação no processo de implementação da política de educação integral em tempo integral durante o início do ano letivo de 2026.

A experiência analisada demonstrou que, embora as políticas públicas federais recentes fortaleçam a expansão da educação integral como estratégia de melhoria da qualidade educacional, muitos municípios enfrentam limitações concretas para efetivação dessas propostas, especialmente em relação ao financiamento, à contratação de professores com formação adequada às demandas da educação integral e à reorganização das jornadas docentes. Nesse sentido, os desafios enfrentados pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação revelam que a implementação da política exige articulação permanente entre as diretrizes legais e a capacidade real de execução da rede municipal.

Os resultados do processo indicaram que a ampliação inicialmente planejada precisou ser revista diante dos impactos financeiros e administrativos decorrentes da reorganização da carga horária docente e da necessidade de contratação de novos profissionais. Ainda assim, a realização de estudos técnicos, reuniões com gestores escolares e articulações com os setores financeiros possibilitou a reorganização parcial da oferta, garantindo o início da implementação da educação integral em tempo integral dentro das condições possíveis para o município.

Conclui-se que a consolidação da educação integral em tempo integral requer não apenas normativa, mas também planejamento intersetorial, fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos, apoio técnico-financeiro aos municípios, para que as diretrizes nacionais possam se transformar em práticas efetivas no cotidiano escolar, articuladas à valorização e à formação continuada dos professores. A experiência relatada evidencia, portanto, a

importância de compreender a implementação das políticas educacionais a partir das condições concretas vivenciadas pelas redes públicas de ensino, demandando o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos e condições efetivas para que os municípios consigam transformar as diretrizes legais em práticas concretas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação** (PNE). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2026a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de orientação a gestores**: recursos do Fundeb destinados à criação de matrículas de tempo integral – diretrizes da Resolução CIF nº 23/2026. Brasília, DF: MEC, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/GuiaResoluoCIF232026_vfinal.pdf. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MF n. 6**, de 29 de abril de 2026. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 abr. 2026c. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mf-n-6-de-29-de-abril-de-2026-702822330. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), [S.L.], v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2010000200012.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 8. ed. Rio de Janeiro: GEN Atlas, 2026.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral no Brasil**: itinerários na construção de uma política pública possível. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUSSI, Ricardo F. F.; FLORES, Fabio F.; ALMEIDA, Cláudio B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO JEAN PIAGET: IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES FORMAIS PARA A APRENDIZAGEM

Joyce Iopes Leal[1]
Monica Lins Nunes[2]
Tamiris Marques Borges[3]
Juliana Pedroso Bruns[4]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento cognitivo na adolescência à luz da teoria de Jean Piaget, com ênfase no estágio das operações formais e suas implicações para a aprendizagem. Nesse período, o indivíduo desenvolve habilidades cognitivas mais complexas, como o pensamento abstrato, o raciocínio hipotético-dedutivo e a capacidade de reflexão crítica, ampliando suas possibilidades de compreensão da realidade e de interpretação mais aprofundada do mundo ao seu redor. A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi realizada a partir do levantamento e análise de obras e artigos científicos que abordam o desenvolvimento cognitivo segundo a perspectiva piagetiana. Os resultados evidenciam que essa etapa do desenvolvimento é marcada pela aquisição de estruturas mentais mais elaboradas, fundamentais para a construção do conhecimento e para a resolução de problemas. Além disso, observa-se que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre fatores biológicos e ambientais, sendo influenciado pelas experiências vivenciadas nos contextos social e educacional. Conclui-se que a adolescência constitui uma fase indispensável para a formação intelectual e o desenvolvimento da autonomia, e que a compreensão de suas características contribui para o aprimoramento das práticas educacionais, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e adequado às necessidades dos adolescentes.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo; adolescência; Jean Piaget.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de “Psicologia do Desenvolvimento Humano”, com o objetivo de promover o primeiro contato

[1] Acadêmica da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* joyce.santos@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: monica.lins@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica da 1ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: tamiris.borges@unifebe.edu.br
[4] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

dos acadêmicos com a pesquisa bibliográfica. A temática surgiu a partir das discussões realizadas em sala de aula, destacando a importância de compreender o desenvolvimento do adolescente na atualidade a partir de Jean Piaget.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar o desenvolvimento cognitivo na adolescência à luz da teoria de Jean Piaget, com ênfase no estágio das operações formais e suas implicações para a aprendizagem.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano marcada por intensas transformações cognitivas. Segundo a teoria de Jean Piaget (1989), destaca-se a explicação de como o pensamento evolui ao longo da vida, atingindo, na adolescência, um nível mais complexo e elaborado.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo de compreender fenômenos por meio da interpretação de significados, sem foco em dados estatísticos, utilizando pesquisa bibliográfica baseada em livros e artigos científicos.

Segundo Gil (2009), a pesquisa qualitativa foca na descrição e interpretação dos dados.

Por conseguinte, de acordo com Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65) “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”.

Elucida-se que o levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consultas a fontes físicas, no acervo da biblioteca da instituição, bem como em bases de dados acadêmicas, com destaque para o Google Acadêmico, priorizando materiais que abordassem o tema desenvolvimento cognitivo na adolescência segundo Jean Piaget: implicações para a aprendizagem.

Os dados foram analisados por meio da leitura, seleção e síntese das informações mais relevantes, buscando relacionar os conceitos teóricos com o contexto atual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estudos de Faria (1989); Parra (1983); Silva *et al.* (2011); e Schirmann (2019), que dialogam a partir da teoria de Piaget, foi possível observar que o desenvolvimento cognitivo na adolescência representa um avanço significativo em relação às fases anteriores, pois o indivíduo passa a desenvolver habilidades mais complexas, como o pensamento abstrato e a capacidade de formular hipóteses.

No periodo operacional formal, que é o foco desta pesquisa, Faria (1989) sinaliza que o individuo passa a desenvolver a capacidade de pensar de forma abstrata, formular hipóteses e refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor. Esse desenvolvimento cognitivo está relacionado ao estágio das operações formais, no qual o pensamento deixa de depender exclusivamente de situações concretas.

Por conseguinte, Parra (1983, p.15) sinaliza que

> frente a um problema, o sujeito deste estágio tenta, antes de tudo, imaginar as possiveis relações entre as váriaveis e, depois, por meio da experimentação ou, se for o caso, do raciocinio puro, tenta combiná-las segundo um padrão sistematico, para então concluir qual ou quais dessas relações se mantém como verdadeiras. Ao transpor suas reflexões para universo do possivel, o adolescente, a partir desta conquista, não mais limita suas análises apenas aos dados empiricos brutos. Tem, dessa forma, mais possibilidades de encontrar a solução de um problema, pois, além dos dados óbvios da realidade, encontra a seu dispor dados mais sutis, decorrentes de suas ações mentais sobre o empiríco.

Entretanto, Silva *et al.* (2011) a partir de Rappaport (1981, p. 69) sinalizam que

> Na visão piagetiana, a transição de um periodo e outro necessariamente provoca um desequilibrio temporário que, posteriormente, dá lugar a uma forma superior de raciocínio.
> Desta maneira, no inicio de cada etapa, verifica-se uma predominância da assimilação sobre a acomodação – o individuo incorpora a realidade às estruturas que ja possui. Pouco a pouco, através de um processo gradual, as estruturas internas tornam-se adequadas à realidade, atingindo, assim, um equilibrio maior.

De acordo com Schirmann (2019, p. 7),

> Assim, pode-se perceber a explicação para algumas das atividades que promovam ou mesmo que venham de encontro aos conceitos altruístas da adolescência, sem deixar de relacionar com a formação da personalidade dos sujeitos, e favorecendo a construção do conhecimento sem deixar de compreender os inúmeros conflitos internos que fazem parte da vida desses sujeitos.

Desse modo, pode-se inferir que o adolescente desenvolve pensamento hipotético e abstrato, combinando ideias de forma sistemática, o que amplia suas estratégias para resolver problemas além do que é apenas observado.

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que esse desenvolvimento depende tanto de fatores biológicos quanto das experiências vivenciadas no ambiente social e educacional. Além disso, nem todos os adolescentes atingem esse estágio no mesmo ritmo, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que o desenvolvimento cognitivo na adolescência, segundo Piaget, é marcado pela aquisição do pensamento abstrato e pela capacidade de reflexão crítica, sendo uma fase indispensável para a formação intelectual e o desenvolvimento da autonomia.

A compreensão dessas características possibilita aprimorar as práticas educacionais, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e alinhado às necessidades dos adolescentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos autores das obras e artigos que fundamentaram este estudo, bem como às instituições de ensino que incentivam a pesqusa científica e o aprofundamento teórico na área da Piscologia do Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** São Paulo: Ática, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PARRA, Nélio. **O adolescente segundo Piaget.** São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia. Ltda., 1983.

SCHIRMANN, Jeisy Keli; MIRANDA, Neiva Guimarães; GOMES, Valdilea Fabricio;

ZARTH, Evani Luiza Fiori. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. In: Congresso Nacional de Educação (Conedu), [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

SILVA, Paulo Sérgio Modesto da; VIANA, Meire Nunes; CARNEIRO, Stania Nágila Vasconcelos. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget.** Disponível em: https://rhemaeducacao.com.br/public/downloads/material-turma/8badfa12338e2f781eb04a3dd4d8e372.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica:** princípios e fundamentos. 2021.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI: INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENGAJAMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS GLOBAIS

Dayra Maria Carvalho Barros[1]
Emily Batista[2]
Isabella Jacinto[3]
Ivanete Lago Groh[4]
Suyane da Rosa Dutra[5]

Eixo Temático:Formação Docente Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O desenvolvimento profissional docente no século XXI constitui um elemento central para a compreensão das transformações na educação contemporânea, especialmente no que se refere à articulação entre formação inicial, prática pedagógica e competências necessárias para atuar em contextos globais. Esta pesquisa teve como objetivo analisar como professores percebem sua formação e de que forma conseguem aplicar, na prática, as competências desenvolvidas ao longo de sua trajetória profissional. O estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas direcionadas a docentes. As respostas foram analisadas a partir da interpretação das percepções dos participantes, buscando identificar convergências e divergências em suas experiências. Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da formação inicial como base para o exercício da docência, especialmente no que se refere a temas como inclusão, diversidade e uso de tecnologias. No entanto, também evidenciam que o desenvolvimento profissional é contínuo e depende da atualização constante e da experiência prática em sala de aula. Conclui-se que há uma relação direta entre teoria e prática, sendo a vivência profissional um fator essencial para a consolidação das competências docentes no cenário educacional atual, reforçando a necessidade de formação permanente ao longo da carreira.

Palavras-chave: formação docente; competências educacionais; prática pedagógica.

[1] Graduando em Pedagogia 1. Unifebe. *dayra.barros@unifebe.edu.br*
[2] Graduando em Pedagogia 2.Unifebe. *emily.batista@unifebe.edu.br*
[3] Graduando em Pedagogia 3.Unifebe. *isabella.jacinto@unifebe.edu.br*
[4] Prof.ª Ivanete Lago Groh 4.Unifebe. ivanete@unibefe.edu.br
[5] Graduando em Pedagogia 5.Unifebe. *suyane.dutra@unifebe.edu.br*

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas têm sido cada vez mais discutidas no contexto do século XXI, especialmente porque tem sido cada vez mais exigido novas competências dos professores, tornando o desenvolvimento profissional docente essencialmente para a qualidade da educação.

Esse cenário mostra o professor com um papel mais ativo na construção de conhecimento e no desenvolvimento crítico do aluno, indo muito mais além do que simplesmente transmitir conteúdos. De acordo com algumas pesquisas, analisa-se que a eficácia do ensino está diretamente ligada à integração entre conhecimento, prática pedagógica e engajamento profissional. Essas dimensões são fundamentais para uma atuação docente mais reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional docente a partir dessas três dimensões, buscando considerar suas importâncias e seus impactos no contexto educacional global. Para isso, será utilizada a pesquisa com os professores e artigos atualizados, como forma de abordagem e fornecimento de dados.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como tema o desenvolvimento profissional docente e as competências educacionais no século XXI, com foco na relação entre conhecimento, prática pedagógica e atuação em contextos globais.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois busca compreender aspectos da prática docente. Possui abordagem qualitativa, uma vez que analisa as opiniões e experiências dos participantes. Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva, pois procura descrever como ocorre a formação docente e a aplicação das competências na prática. Em relação aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como um levantamento, realizado por meio de questionário.

O universo da pesquisa é composto por professores. A amostra foi formada por docentes que participaram de forma voluntária, considerando sua experiência na área da educação.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas, com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre sua formação e atuação profissional. As questões aplicadas foram: (1) “A sua formação docente prepara você para atuar em contextos globais de ensino? Como?” e (2) “Você consegue aplicar na prática as competências desenvolvidas na sua formação?”.

Os procedimentos da pesquisa incluíram a elaboração das perguntas, a aplicação do questionário e a organização das respostas obtidas.

Os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando identificar ideias em comum e diferentes pontos de vista entre os participantes, relacionando as respostas com o tema da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados e discutidos os dados obtidos na pesquisa, com o objetivo de compreender melhor as percepções dos participantes sobre a formação docente e sua atuação no contexto atual.

A partir das respostas, percebe-se que os professores consideram que a formação docente contribui para atuar em diferentes realidades, inclusive em contextos mais amplos e globalizados. Eles destacam que, durante a formação, tiveram contato com temas importantes como inclusão, diversidade, uso de tecnologias e desenvolvimento do pensamento crítico.

Por outro lado, também fica claro que a formação inicial, sozinha, não é suficiente. Os participantes apontam a necessidade de continuar aprendendo ao longo da carreira, buscando atualização constante para lidar com os desafios da profissão. Isso mostra que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo.

Em relação à aplicação das competências na prática, os professores afirmam que conseguem utilizá-las no dia a dia, principalmente no planejamento das aulas, no cuidado com os alunos e na adaptação das metodologias conforme as necessidades da turma. No entanto, eles também reconhecem que essa aplicação não acontece de forma imediata, sendo construída com a experiência em sala de aula.

De modo geral, os resultados mostram que existe uma ligação importante entre a formação teórica e a prática pedagógica. A vivência profissional aparece como um elemento essencial para o desenvolvimento das competências docentes, o que está de acordo com estudos da área que destacam a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática no contexto educacional atual

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o desenvolvimento profissional docente e as competências educacionais no século XXI, analisando a relação entre formação, prática pedagógica e atuação em contextos mais amplos.

De acordo com os resultados obtidos, percebe-se que a formação docente tem um papel importante na preparação para a prática em sala de aula, principalmente em temas como inclusão, diversidade e uso de tecnologias. Esses aspectos aparecem como fundamentais para o trabalho do professor na atualidade.

Ao mesmo tempo, ficou claro que a formação inicial não é suficiente por si só. Os professores destacam que o desenvolvimento profissional acontece ao longo do tempo, a partir da experiência diária e da necessidade constante de atualização.

Também se observou que as competências adquiridas durante a formação são aplicadas na prática, mas isso ocorre de forma gradual, sendo aprimorado conforme o professor vivencia diferentes situações no ambiente escolar.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois foi possível compreender como a formação docente se relaciona com a prática pedagógica no contexto atual. Os resultados reforçam ainda a importância da formação continuada e do aprendizado constante para o exercício da docência no século XXI.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores e amigos que contribuíram para a realização desta pesquisa, oferecendo apoio, colaboração e incentivo durante todo o processo. A participação e ajuda de cada um foram importantes para a conclusão deste trabalho.

REFERÊNCIAS

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

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. TARDIF,

Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Leonardo Ristow[1]
João Derli de Souza Santos[2]
Camila da Cunha Nunes[3]
Wagner Eduardo Estácio de Paula[4]
André Luiz de Oliveira Braz[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: Este trabalho investiga a dialógica socrática como estratégia fundamental na formação de professores para a preservação da essência humana do ato educativo diante da expansão das inteligências artificiais. O objetivo é apresentar uma estratégia de ensino na formação docente fundamentada na dialógica socrática. A metodologia caracteriza-se como um ensaio teórico de cunho propositivo, fundamentado em uma revisão bibliográfica que articula o pensamento clássico de Sócrates à filosofia da experiência de John Dewey e às reflexões de António Nóvoa sobre a profissionalização docente. Os resultados apresentam a sistematização de uma proposta de intervenção estruturada em quatro encontros, os quais promovem o desequilíbrio cognitivo, a investigação dialogada, o parto conceitual e a síntese e identidade docente. A aplicação dessa estratégia demonstra que o papel do professor se desloca da mera transmissão de dados para a mediador do diálogo, permitindo que o conhecimento pedagógico seja reconstruído como uma experiência viva e autoral. Conclui-se que o resgate da dialética milenar é um caminho essencial para garantir a relevância da docência no século XXI, transformando a sala de aula em um espaço de resistência intelectual onde a mediação humana permanece insubstituível. A proposta valida a necessidade de uma formação docente que priorize a dimensão ética e relacional, assegurando que o desenvolvimento tecnológico seja acompanhado por um aprofundamento da capacidade crítica e reflexiva dos futuros educadores.

Palavras-chave: Metodologia de ensino; Formação docente; Dialética socrática.

[1] Doutor. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: leonardo.ristow@unifebe.edu.br
[2] Doutor. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: autor2@email.com.br
[3] Doutora. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: autor3@email.com.br
[4] Doutor. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: autor4@email.com.br
[5] Doutor. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: autor5@email.com.br

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional de 2026 é marcado pela consolidação definitiva das Inteligências Arficiais (IA) generativas como mediadoras do acesso à informação. Diante da capacidade dessas ferramentas em sintetizar dados e responder prontamente a comandos complexos, a função tradicional do professor como detentor e transmissor do conhecimento entra em colapso. Conforme assevera Nóvoa (2017), este momento exige que o docente "firme sua posição", não mais através do domínio técnico do conteúdo, que hoje é commoditizado, mas através da afirmação de sua identidade profissional e de seu papel na construção de um espaço público de educação. A identidade docente, portanto, desloca-se do "falar para" para o "estar com", exigindo uma presença que as máquinas, por sua natureza algorítmica, não podem emular: a presença ética e relacional.

Neste contexto, a capacidade de estabelecer um diálogo autêntico e profundo com o acadêmico emerge como o diferencial instransponível da profissão. A educação, sob a ótica de Dewey (1959), não é um processo de mera instrução, mas uma reconstrução contínua da experiência por meio da interação social. Para o autor, o pensamento só se desenvolve quando o sujeito é confrontado com o desafio da dúvida e da investigação coletiva. Assim, o diferencial do professor na era da IA será sua habilidade em atuar como um mediador de experiências relacionais, transformando o fluxo de informações em conhecimento vivo e significativo por meio de uma comunicação que valorize a subjetividade e a interdependência humana.

Atualmente, diversas propostas pedagógicas buscam responder a essa necessidade através das chamadas metodologias ativas e do desenvolvimento de *soft skills*. No entanto, observa-se que muitas dessas abordagens focam excessivamente na eficiência do processo ou na utilização de ferramentas digitais, tratando o diálogo apenas como uma técnica de engajamento superficial. Conforme criticam Nunes e Oliveira (2024), há um risco crescente de "mecanização pedagógica", onde o foco na execução de protocolos metodológicos ativos acaba por secundarizar a densidade do conteúdo e a profundidade das relações interpessoais. Embora existam pesquisas isoladas sobre a pedagogia socrática, elas frequentemente permanecem restritas ao campo da filosofia teórica, com pouca transposição prática para as matrizes curriculares da formação docente inicial. Há uma tendência de transformar o diálogo em uma etapa burocrática da aula, esvaziando-o de sua potência transformadora.

A lacuna que este trabalho visa preencher reside justamente no resgate a dialógica socrática como uma estratégia central na formação de professores. O problema não é a falta de tecnologia, mas a atrofia da capacidade de perguntar e de sustentar a tensão do pensamento crítico diante de respostas prontas fornecidas pelos sistemas automatizados. Este estudo propõe, portanto, que a formação docente assuma o diálogo não apenas como um acessório metodológico, mas como a essência do fazer pedagógico. Ao sistematizar uma proposta baseada na ironia e na maiêutica, pretende-se oferecer ao professor ferramentas para que ele possa mediar o encontro do acadêmico com a própria inteligência, reafirmando a

educação como um ato essencialmente humano e dialético. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma estratégia de ensino na formação docente fundamentada na dialógica socrática.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla, caracterizando-se como um estudo qualitativo do tipo ensaio teórico de cunho propositivo (Meneghetti, 2011). Nesta fase inicial, o esforço investigativo concentra-se na construção de uma base conceitual sólida que sustente o diálogo como eixo central da formação docente, especialmente diante das transformações impostas pela inteligência artificial. Para tanto, utilizou-se o procedimento de revisão bibliográfica, estabelecendo um diálogo analítico entre as raízes da dialética socrática e os referenciais contemporâneos.

O processo de análise e síntese dos referenciais teóricos ocorreu por meio de uma leitura reflexiva que buscou integrar as fases da dialética socrática à perspectiva da reconstrução da experiência de Dewey. Essa articulação permitiu traduzir conceitos filosóficos abstratos em elementos operativos de uma estratégia pedagógica. A revisão não se limitou a uma compilação de autores, mas funcionou como um laboratório teórico onde a eficácia do diálogo foi testada frente aos cenários de automação educacional. Dessa forma, a metodologia permitiu sistematizar um itinerário de ensino que valoriza a mediação humana e o tempo de espera pela resposta, elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia no ensino superior.

Finalmente, ressalta-se que este ensaio teórico cumpre a função de validar a organização conceitual da proposta, servindo de alicerce para a segunda fase da pesquisa, que consistirá em uma intervenção pedagógica. A proposta de aula aqui delineada funcionará como a proposta de intervenção em contexto real de sala de aula em etapas futuras, visando observar empiricamente os efeitos da dialógica socrática na formação dos professores. Assim, a metodologia adotada nesta fase garante a consistência epistemológica necessária para que a futura intervenção não seja apenas um ativismo metodológico, mas uma ação educativa fundamentada na indissociabilidade entre a teoria filosófica e a prática docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A base conceitual desta proposta fundamenta-se na dialética socrática (Platão, 2007), que opera a partir de um movimento duplo que visa a superação do senso comum e a busca pela verdade. O primeiro momento, a ironia, consiste no uso de interrogações que levam o interlocutor a perceber as contradições e a fragilidade de suas próprias certezas. No contexto da formação docente contemporânea, a ironia socrática assume um papel crítico frente à "pseudossapiência" proporcionada pela abundância de dados digitais. Em um mundo onde a Inteligência Artificial oferece respostas prontas e descontextualizadas, a ironia docente atua para provocar a aporia (o estado de

dúvida), desconstruindo a ilusão de conhecimento técnico absoluto e forçando o acadêmico a reconhecer que a informação isolada não constitui conhecimento pedagógico.

Superada a fase da desconstrução, emerge a maiêutica, ou a "arte de dar à luz as ideias". Para Sócrates, o mestre não transfere o saber, mas atua como um facilitador para que o discípulo encontre a verdade dentro de si mesmo através do exercício da razão. Transpostada para a formação de professores, a maiêutica redefine o papel do formador: ele deixa de ser o conferencista para tornar-se o mediador que, por meio de perguntas estrategicamente encadeadas, auxilia o futuro docente a articular sua própria visão de mundo e sua postura ética. Esse processo exige o que a tecnologia não pode oferecer: a escuta ativa e a percepção das nuances subjetivas do aluno, transformando o ato educativo em uma investigação compartilhada onde o "parto" do conhecimento é o resultado de uma interação humana profunda.

Essa perspectiva clássica ganha contornos de modernidade ao ser amalgamada às ideias de John Dewey e António Nóvoa. Para Dewey (1959), a educação é essencialmente social e ocorre por meio da reconstrução contínua da experiência. O diálogo socrático, portanto, é a ferramenta que permite que a experiência vivida pelo acadêmico seja refletida e transformada em saber consciente. Complementarmente, Nóvoa (2017) ressalta que a formação do professor deve focar na "pessoa do professor" e na dimensão coletiva da profissão. O diálogo atua aqui como o cimento da identidade docente, pois é na relação com o "outro" que o professor se reconhece e se afirma. A partir dessa tríade, propõe-se uma aplicação prática estruturada em um encontro de 200 minutos, considerando quatro aulas de cinquenta minutos:

Aula 1 - Desequilíbrio e ironia: O encontro inicia-se com uma "pergunta aporética" sobre um dilema ético-pedagógico real. O docente formador utiliza a ironia socrática para confrontar respostas genéricas, demonstrando suas insuficiências e levando o acadêmico ao estado de dúvida produtiva necessário para a investigação real. Por exemplo, em uma aula sobre o papel do professor, pode-se iniciar a aula com uma pergunta: "Se uma IA pode fornecer o plano de aula mais completo e a explicação conceitual mais precisa em segundos, o que exatamente justifica a sua presença física em uma sala de aula?". O professor deve instigar ao ponto de os acadêmicos devolverem a pergunta com um "eu não sei" ou "depende". Isso marca a transição da ignorância ignorada para a ignorância consciente.

Aula 2 - Investigação dialógica: Inicia-se o processo de maiêutica. O professor atua como mediador de perguntas encadeadas, forçando os estudantes a analisar as premissas de seus argumentos. Valoriza-se o silêncio e o tempo de resposta como espaços de gestação do pensamento crítico. Mantendo o mesmo exemplo, na sequencia o professor pode direcionar o diálogo para um ponto específico utilizando o questionamento: "Você afirmou que o diálogo é importante, mas qual é a premissa por trás dessa afirmação? Você acredita que o conhecimento nasce de dentro para fora ou de fora para dentro?". Ao final desta aula, o acadêmico deve sentir que o conhecimento não está no professor e nem na IA, mas está sendo produzido na interação do grupo. Ele deve finalizar a aula com a sensação que a clareza resultante é exclusivamente dele.

Aula 3 - Parto conceitual: Os acadêmicos articulam suas próprias sínteses pedagógicas, conectando a teoria estudada com as descobertas feitas no debate. É o momento em que a informação se transforma em conhecimento autoral, focando em dimensões éticas e sociais que a memorização não alcança. Na sequência do exemplo, o professor pode realizar perguntas como: "Para você, o que define o momento do aprendizado? Como você sabe, olhando para um aluno, que ele compreendeu?". Esta aula foca na propriedade intelectual e emocional do saber. O resultado esperado é que o acadêmico sinta o peso e o prazer de ter uma opinião fundamentada.

Aula 4 - Síntese e identidade docente: Dedicada à consolidação da experiência. Os acadêmicos discutem como o processo dialógico alterou sua percepção sobre a profissão, reafirmando o diálogo socrático como uma estratégia de resistência e presença essencial à identidade do professor. Neste sentido, o professor pode estimular o diálogo com a seguinte pergunta: "refletindo sobre o que você pensava no início do encontro e agora, qual “certeza absoluta” sobre ser professor você deixou pelo caminho?". Ao final desta aula se espera com o resultado a segurança epistemológica. O acadêmico não deve apenas "saber" sobre uma teoria específica ou sobre a BNCC, ele deve "sentir-se" professor, capaz de mediar o conhecimento com autonomia.

4 CONCLUSÕES

A proposta demonstrada neste ensaio teórico evidencia que, em tempos de Inteligência Artificial, o papel do professor se desloca da função de transmissor para a de mediador, por meio do questionamento. A aplicação da dialógica socrática na formação docente permite que o acadêmico desenvolva competências que as máquinas não possuem: o pensamento crítico profundo, a escuta ativa e a capacidade de lidar com a ambiguidade das relações humanas.

Esta primeira fase da pesquisa valida a arquitetura conceitual necessária para a futura realização de uma intervenção pedagógica empírica. Conclui-se que o resgate dessa estratégia milenar, devidamente atualizada pelas lentes de Dewey e Nóvoa, é o caminho para garantir a relevância e a humanidade da educação no século XXI. Transformar a sala de aula em um espaço de "parto de ideias" é a garantia de que o saber pedagógico permanecerá sendo uma construção de sujeitos para sujeitos, reafirmando a docência como um ato essencialmente ético, dialógico e insubstituível.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOLDING, Clinton. Educating for critical thinking: thought-encouraging questions in a community of inquiry. Higher Education Research & Development, v. 30, n. 3, p. 357-370, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, A. S.; OLIVEIRA, R. M. A tecnocracia nas metodologias ativas: limites e desafios para a autonomia docente. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290012, 2024.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

PLATÃO. Diálogos I: Teeteto (A Maiêutica) - Sofista - Protágoras. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

DIRETRIZES NORTEADORAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA E DOCUMENTAL SOBRE AUTONOMIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Eduardo Claudiano Fonseca da Silva[1]
Elaine Cristina da Silva Martins[2]

Formação Docente Ensino Fundamental 2 (público)
Instituição de Ensino: UNIVALI - Universidade do Vale de Itajaí

RESUMO: O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Observatório da Alfabetização e dos Multiletramentos, aborda a problemática da promoção da autonomia de estudantes em escolas organizadas como comunidades de aprendizagem, inspiradas no modelo da Escola da Ponte, idealizado por José Pacheco. A pesquisa orienta-se pela seguinte questão norteadora: quais são as diretrizes de uma escola estruturada no formato de comunidade de aprendizagem? Como objetivo, busca-se caracterizar tais diretrizes, com ênfase na promoção da autonomia dos estudantes, a partir da análise de literatura especializada, produções acadêmicas e documentos institucionais. No plano teórico, o estudo dialoga com as contribuições de Pacheco (2014), em articulação com autores contemporâneos, incorporando reflexões sobre a experiência da Escola da Ponte e de escolas públicas brasileiras que adotam princípios semelhantes. Metodologicamente, pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, com base em artigos do Portal de Periódicos CAPES, teses, dissertações, livros e documentos normativos. Os materiais selecionados foram submetidos à leitura integral, categorização e análise. Os resultados evidenciam saberes e práticas oriundos da experiência da Escola da Ponte, destacando diretrizes como a horizontalidade nas relações, o agrupamento flexível de estudantes, a autogestão da aprendizagem e a mediação coletiva. Tais princípios, ao serem apropriados por escolas brasileiras, contribuem para a promoção da autonomia, da colaboração e de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, em contraposição aos modelos tradicionais de organização escolar.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Autonomia. Escola da Ponte.

[1] Acadêmico do curso de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: fonseca.edu@hotmail.com
[2] Professora orientadora. Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: elainemartinsitj@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Para a escola responder às demandas formativas contemporâneas, é fundamental superar modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão fragmentada de conteúdos e pouco articulados às experiências e à realidade social dos estudantes. Dermeval Saviani (1991) destaca que o modelo consolidado após a Revolução Industrial, ainda predominante em muitas instituições, privilegia um ensino enciclopédico, marcado pela fragmentação do saber e pela desconsideração da vivência dos educandos. Essa concepção aproxima-se da crítica de Paulo Freire (1970) à "educação bancária", na qual o professor "deposita" conteúdos em alunos concebidos como receptores passivos, em vez de sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Nesse contexto, o desafio educacional não se limita à atualização de conteúdos, mas envolve a busca por práticas pedagógicas que favoreçam a emancipação intelectual, a participação crítica e a autonomia dos estudantes. As transformações sociais, culturais e tecnológicas ampliam o acesso à informação e exigem da escola novas formas de organizar o trabalho pedagógico, capazes de articular conhecimento sistematizado, experiência vivida e participação ativa dos sujeitos. Em oposição à lógica tradicional de ensino, emergem experiências que reorganizam tempos, espaços e relações pedagógicas, com foco na aprendizagem colaborativa, na personalização dos percursos formativos e na corresponsabilidade entre todos os envolvidos.

As escolas organizadas no formato de comunidade de aprendizagem constituem uma dessas alternativas, ao propor uma educação baseada na aprendizagem dialógica, na cooperação e na participação de estudantes, professores, famílias e demais atores sociais. Experiências como a Escola da Ponte, escolas brasileiras inspiradas em seus princípios, como a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima (SP), evidenciam a possibilidade de construir ambientes educativos que valorizam a autonomia e o protagonismo discente.

A literatura sobre comunidades de aprendizagem e metodologias ativas aponta que tais experiências podem contribuir para o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de competências críticas, sociais e éticas. Contudo, ainda são relativamente escassos os estudos que sistematizam, articuladamente, as diretrizes institucionais dessas escolas e sua relação com a produção acadêmica sobre autonomia e formação integral na Educação Básica. Nesse sentido, torna-se necessário compreender como documentos institucionais, projetos político-pedagógicos e materiais divulgados em meios oficiais expressam concepções de comunidade de aprendizagem, bem como em que medida dialogam com referenciais teóricos clássicos e contemporâneos (Moran, 2015).

O presente estudo consiste em uma revisão sistemática de literatura e documental, com o objetivo de caracterizar as diretrizes norteadoras de uma escola organizada no formato de comunidade de aprendizagem, voltadas à autonomia e à formação integral dos estudantes. A pesquisa concentra-se em produções disponíveis em bases como o Portal de Periódicos CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, bem como em documentos institucionais de escolas que adotam esse modelo.

Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre alternativas ao ensino tradicional, bem como para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, democráticas e contextualizadas no âmbito da educação básica brasileira.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, com abordagem qualitativa, cujo objetivo consiste em reunir e analisar produções acadêmicas relevantes sobre comunidades de aprendizagem e autonomia estudantil. A revisão sistemática permite a síntese do conhecimento disponível a partir da formulação de uma questão norteadora, bem como da identificação, seleção e avaliação crítica dos estudos científicos (Sampaio; Mancini, 2007).

Nesse sentido, a questão que orienta esta investigação é: quais são as diretrizes norteadoras de uma escola no formato de comunidade de aprendizagem?

Como referencial teórico, foram selecionadas obras de Jorge Larrosa (2002), Fernando Savater (1997), José Pacheco (2014) e Paulo Freire (1996), cujas contribuições subsidiam a fundamentação conceitual do estudo. Tais autores foram selecionados por sua relevância para a discussão sobre formação do sujeito, ética educacional, comunidades de aprendizagem e pedagogia crítica.

A busca por estudos foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores: “Escola Comunidade de Aprendizagem” AND “Brasil” AND “Educação Pública”. Foram considerados apenas estudos publicados no período de 2020 a 2025, com o objetivo de contemplar produções recentes sobre o tema. Além disso, foram aplicados filtros relacionados à área da Educação, de modo a garantir a pertinência dos resultados ao campo investigado.

O processo de seleção ocorreu em duas etapas: inicialmente, procedeu-se à leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos dos trabalhos, com vistas à verificação de sua adequação aos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos.

A aplicação desses critérios para selecionar os estudos para esse estudo resultou na identificação inicial de 42 estudos, dos quais 38 foram excluídos após a triagem. Ao final do processo, foram selecionadas 4 produções, todas de âmbito nacional, que apresentaram aderência ao objeto de estudo e consistência metodológica.

A busca por estudos referentes ao tema desta pesquisa considerou publicações entre 2020 e 2025, contemplando dissertações e teses que abordassem assuntos que contribuíssem com a caracterização das diretrizes norteadoras de uma escola no formato de comunidade de aprendizagem voltadas à autonomia dos estudantes, a partir de literatura e produções acadêmicas.

Essa pesquisa nas bases de dados resultou na identificação de 42 estudos, os quais foram submetidos à triagem por título e resumo. Nessa etapa, 38 trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade previamente estabelecidos, que consideraram aspectos como pertinência temática, período de publicação e adequação metodológica. Ao final do

processo, foram selecionados 4 estudos para compor o corpus de análise desta pesquisa, os quais apresentaram aderência ao objeto investigado e rigor científico compatível com os objetivos propostos.

A leitura integral dos trabalhos permitiu a organização dos resultados em três categorias temáticas principais: (1) concepções de comunidade de aprendizagem e seus fundamentos teóricos, (2) autonomia estudantil e (3) pesquisa acadêmica sobre escola de comunidade de aprendizagem.

Esse procedimento metodológico possibilitou a construção de uma análise sistematizada e fundamentada, contribuindo para a compreensão das diretrizes que orientam escolas no modelo de comunidade de aprendizagem e sua relação com a promoção da autonomia estudantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As comunidades de aprendizagem revolucionam a educação ao abandonar o ensino tradicional, onde o professor trabalha verticalmente, e abraçam a colaboração genuína entre estudantes, educadores e a comunidade para criar conhecimento em conjunto.

Concepções de comunidade de aprendizagem e seus fundamentos teóricos

O estudo de Castellanos (2023) descreve empiricamente os primeiros anos de uma escola pública no Distrito Federal (DF), buscando compreender os contextos favorecedores, desafiadores e potencializadores de sua prática pedagógica, entendida como uma travessia entre o modelo escolar tradicional e a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

De natureza qualitativa, inspirado no método cartográfico, o estudo identifica diretrizes concretas em funcionamento no cotidiano escolar. Dentre elas, destaca-se a superação da padronização típica da organização escolar tradicional, evidenciada na constituição de grupos heterogêneos, sem divisão rígida por séries ou faixas etárias, e no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas por projetos. Tais projetos partem dos interesses dos estudantes e se articulam a problemáticas reais da comunidade periférica onde a escola está inserida, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas.

Os resultados apresentados por Castellanos (2023) evidenciam práticas como o protagonismo estudantil em espaços de diálogo coletivo, a utilização de estratégias avaliativas processuais (como portfólios digitais, em substituição a provas tradicionais) e o envolvimento ativo das famílias nos processos educativos. Tais elementos indicam não apenas a superação de modelos avaliativos tradicionais, mas também a construção de uma cultura escolar orientada pela participação, pela corresponsabilidade e pela humanização das relações pedagógicas.

Autonomia estudantil

O segundo estudo analisado corresponde à pesquisa de Paniago (2021), intitulada Desafios e possibilidades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) perante situações de dificuldade escolar. Fundamentada no referencial histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991), a pesquisa discute os conceitos de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, enfatizando a relação entre desenvolvimento humano, currículo e inclusão escolar.

A perspectiva vygotskiana é central para a compreensão da escola como comunidade de aprendizagem, ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações sociais mediadas, especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual pares e adultos colaboram para a superação de limites individuais. Nesse sentido, a escola configura-se como espaço coletivo de mediação cultural, no qual o diálogo e a interação assumem papel estruturante no processo educativo.

A autonomia estudantil é compreendida como resultado de processos de mediação coletiva, nos quais o aprendizado se constrói de forma colaborativa e situada. Assim, a análise contribui para reforçar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação, o diálogo e a corresponsabilidade, elementos fundamentais para a constituição de comunidades de aprendizagem no âmbito da escola pública. Essa contribuição dialoga diretamente com esse artigo, ao evidenciar barreiras práticas na efetivação do apoio especializado (como falta de integração e recursos), reforçando a importância de comunidades de aprendizagem autônomas e currículos inclusivos baseados em Vygotsky (1991), temas centrais desse estudo.

Pesquisa acadêmica sobre escola de comunidade de aprendizagem

O estudo de Difante (2023) evidencia a integração de metodologias ativas no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental II, destacando seu potencial não apenas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, mas também para fomentar a problematização da educação histórica, da memória e da consciência histórica. Essa perspectiva dialoga diretamente com a presente investigação, que analisa a autonomia do educando no âmbito das comunidades de aprendizagem e das reformulações curriculares, evidenciando como tais abordagens podem contribuir para a superação de modelos pedagógicos tradicionais e para a construção de uma educação de caráter emancipatório.

No contexto das escolas organizadas como comunidades de aprendizagem, enfatiza-se a necessidade de estabelecer vínculos entre o estudante, o espaço escolar e a realidade social em que está inserido. Nesse sentido, Difante (2023) aponta que as metodologias ativas favorecem construir pontes entre a sala de aula e o meio social, especialmente no cenário brasileiro contemporâneo, marcado por transformações educacionais como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tensiona a formulação de políticas públicas mais inclusivas.

Por fim, esses achados dialogam diretamente com os objetivos da presente pesquisa, ao oferecer subsídios teóricos e empíricos para a compreensão do papel das comunidades de aprendizagem na construção de uma escola mais democrática, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos.

4 CONCLUSÕES

As escolas organizadas como comunidades de aprendizagem desempenham um papel relevante no campo educacional, configurando-se como um modelo inovador que reconfigura as expectativas sobre a educação. Tal proposta favorece construir relações mais horizontais entre docentes e discentes, promovendo o diálogo, a participação e a formação integral dos estudantes, bem como o desenvolvimento de sua autonomia. Experiências como a da Escola da Ponte, em Portugal, e sua adaptação em escolas públicas brasileiras evidenciam resultados significativos, especialmente no que se refere à inclusão e à participação de estudantes anteriormente marginalizados, os quais passam a integrar processos formativos mais ativos e contextualizados.

Apesar dessas evidências, ainda se observa resistência à adoção desse modelo em instituições públicas, frequentemente associada à permanência de concepções tradicionais de ensino.

O estudo teve como objetivo caracterizar as diretrizes de escolas organizadas como comunidades de aprendizagem voltadas à autonomia dos estudantes, com base em literatura especializada, produções acadêmicas e documentos institucionais. Os resultados indicam que tais diretrizes encontram respaldo em diferentes matrizes teóricas, como as contribuições de Lev Vygotsky (1991), Jorge Larrosa (2002) e Michel Foucault (1996), articuladas às práticas desenvolvidas na Escola da Ponte e em experiências correlatas no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

CASTELLANOS, Indira Arruda Pineda. Escola **classe (e/ou) comunidade de aprendizagem do Paranoá:** a cartografia de uma travessia pedagógica. 2023**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/handle/10482/47053. Acesso em: 11 mar. 2026.

DIFANTE, Francielle Alves. **Práticas educativas e as inter-relações no ensino de História: metodologias ativas em sala de aula através da educação histórica.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29854/DIS_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_2023_DIF ANTE_FRANCIELLE.pdf. Acesso em: 28 janeiro. 2026.

FERRAZ, Vasty Veruska Rodrigues. **Conectando saberes: possíveis diálogos entre conhecimentos científicos e tradicionais. 2023.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17883. Acesso em: 11 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** *saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. ***Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002.** Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003. Acesso em: 06 nov. 2025.

LARROSA, Jorge. **A universidade em crise: ensino, pesquisa, trabalho e pobreza cultural.** Petrópolis: Vozes, 2002a.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Diálogos com a Escola da Ponte.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PACHECO, José. **A escola da Ponte: como funciona**. Porto: ASA, 2018.

PANIAGO, Flávia Cristina. **Desafios e possibilidades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) perante situações de dificuldade escolar**. 2021. 144 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2808/2/FlaviaCristinaPaniagoDissertacao2021.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia,** São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** *o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

TOBIAS, Andreya Anelise[1]
QUADROS, Daniela Cristina Rático[2]
FABER, Juliana Andreatta[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Pós- Graduação
Intituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI

RESUMO: Essa pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrando em andamento, e envolve o estudo da docência compartilhada na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. O município, adota o modelo de aglutinação de cargos docentes, unificando a nomenclatura profissional e extinguindo a distinção formal de funções dentro da sala de aula. Diante dessa reorganização, emerge o seguinte questionamento: como a docência compartilhada é organizada nas práticas pedagógicas dos docentes das unidades de Educação Infantil com vistas à promoção de um ensino de qualidade? Com o objetivo geral de analisar como a docência compartilhada se estrutura nas práticas pedagógicas dos docentes, este estudo propõe os seguintes objetivos específicos: Identificar como ocorre a divisão de papéis entre os profissionais envolvidos na docência compartilhada; mapear a ocorrência da docência compartilhada sucessiva nas unidades de Educação Infantil; verificar os principais desafios e benefícios da docência compartilhada para professores e crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, valendo-se da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal, analisadas a partir da Morosini (2015), como um processo investigativo que se desenvolve a partir da interação entre pesquisador e realidade pesquisada, valorizando a interpretação e o significado dos fenômenos sociais, possibilitando assim, compreender a prática docente e organização dos planejamentos e quais são os principais desafios e benefícios enfrentados no contexto da docência compartilhada, na primeira infância. A análise dos dados será qualitativa, realizada a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016).

Palavras-chave: Docência Compartilhada; Educação Infantil; Práticas de Ensino.

[1] Mestranda em Educação 1. Universidade do Vale de Itajaí-UNIVALI.
E-mail: andreya.tobias@gmail.com.br
[2] Doutora 2. Universidade do Vale de Itajaí-UNIVALI. *E-mail*: daniela.ratico@univali.br
[3] Doutoranda em Educação 3. Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI.
E-mail: julianaafaber@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, por constituir a base das dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Vygotsky,1998; Wallon, 1999). Nessa fase, o papel do professor é central, pois ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo mediação de saberes, promoção de habilidades socioemocionais e construção de vínculos afetivos e significativos (Perrenoud, 2000; Souto, Araújo, 2010; Brito, Sousa, 2017).

A docência compartilhada, também denominada co-docência, apresenta-se como uma estratégia pedagógica relevante para qualificar o trabalho na Educação Infantil, possibilitando o planejamento, a execução e a avaliação colaborativa entre dois ou mais docentes (André, 2012; Souza, Araújo, 2010). Essa prática amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento profissional, ao fomentar o diálogo e a reflexão entre os pares. Kramer (2005) destaca que o trabalho com a infância exige cuidado, acolhimento e corresponsabilidade, elementos potencializados pela colaboração docente.

A valorização da Educação Infantil no Brasil consolidou-se com a LDBEN nº 9.394/1996, que a integrou à educação básica e determinou a formação superior para o exercício da docência. Posteriormente, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforçaram a importância da ação pedagógica coletiva, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo educativo.

No contexto brasileiro, entretanto, a efetivação da docência compartilhada enfrenta desafios, como a falta de formação específica, resistências institucionais e dificuldades na gestão do tempo e dos espaços escolares (Imbernón, 2011). A escolha por investigar esta temática na Educação Infantil justifica-se pela relevante mudança no contexto atual e na vivência pelas autoras, especialmente frente à complexidade no trabalho com crianças pequenas, no qual reflete essas transformações, marcadas pela transição de nomenclaturas rede municipal de Balneário Camboriú — de monitora a professora de Educação Infantil — e pela implementação da aglutinação de cargos instituída pela Lei Complementar nº 12/2015. Essa política unificou os cargos de professores auxiliares e de apoio pedagógico, buscando valorizar o magistério e ampliar a corresponsabilidade docente. A aglutinação de cargos apresenta vantagens, como a redução da rotatividade e o fortalecimento do trabalho colaborativo, mas também desafios, como compartilhamento das funções, acompanhamento da docência sucessiva e a necessidade de reorganização institucional. Nesse cenário, a docência compartilhada surge como possibilidade de qualificar o ensino, promover o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer a identidade profissional docente (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2012).

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a investigar como a docência compartilhada é organizada nas práticas pedagógicas dos docentes das unidades de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú, buscando compreender seus desafios, potencialidades e contribuições para a qualidade do ensino.

Do ponto de vista das políticas públicas, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), onde valorizam o trabalho coletivo e interdisciplinar nas instituições de Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo educativo. Compreender como a docência compartilhada tem sido desenvolvida e quais seus impactos nas práticas pedagógicas constitui, portanto, uma contribuição relevante para o campo educacional. Desse modo, o estudo se encaminha para responder ao problema central da pesquisa, como a docência compartilhada é organizada nas práticas pedagógicas das unidades de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú?

2 METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, compreendida, conforme Marília Costa Morosini, como um processo investigativo construído a partir da interação entre pesquisador e realidade pesquisada, valorizando a interpretação, os significados e a complexidade dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a metodologia constitui “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Morosini, 2015, p. 22), evidenciando a articulação entre os referenciais teóricos e o modo como o pesquisador se aproxima do objeto investigado.

O estudo assume uma postura dialógica e reflexiva, coerente com a natureza da docência compartilhada, uma vez que tanto o objeto de investigação quanto o percurso metodológico envolvem relações colaborativas, práticas de escuta e construção coletiva de saberes. Conforme destaca Morosini (2008), a pesquisa em educação deve comprometer-se com a compreensão e a transformação da realidade, o que exige uma postura ética e política diante do contexto investigado. Nesse sentido, foram utilizados instrumentos como o diário de campo e a análise documental, articulados às explanações dialogadas com os docentes participantes da pesquisa, com o objetivo de ampliar a interpretação e a compreensão dos dados produzidos ao longo da investigação.

A pesquisa será desenvolvida em unidades de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú (SC), nas quais adotam o modelo de docência compartilhada como forma de organização do trabalho pedagógico. Esse contexto é relevante por estar inserido em um processo de reorganização administrativa, com a aglutinação de cargos docentes, o que redefine a identidade profissional e as relações de trabalho entre os professores da Educação Infantil. As unidades participantes serão selecionadas considerando a diversidade de faixas etárias atendidas e a disponibilidade das equipes pedagógicas em participar da investigação.

Os dados serão coletados por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos: observação participante, com registro em diário de campo, possibilitando acompanhar o cotidiano das turmas e as interações entre os professores; entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores pedagógicos, buscando captar percepções sobre a organização do trabalho compartilhado. A análise dos dados será realizada a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin, compreendida como um conjunto de técnicas de investigação que possibilita interpretar e compreender os significados presentes nas falas, documentos e demais materiais produzidos no contexto da pesquisa. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permitindo a construção de categorias que emergem do próprio corpus investigado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma dissertação em andamento, as ações iniciais de coleta de dados, estão pautadas nas entrevistas semiestruturadas já realizadas e na aproximação com o ambiente educacional infantil, revelando os primeiros contornos de como a docência compartilhada se manifesta na rede municipal de Balneário Camboriú. Embora preliminares, as incursões iniciais ao campo sinalizam que a organização prática do cotidiano escolar é diretamente tensionada pelas transformações históricas e administrativas locais, como o processo de aglutinação de cargos instituído pela Lei Complementar nº 12/2015. O cenário inicial indica que a unificação das nomenclaturas profissionais estimula, por um lado, uma busca ativa por relações equilibradas de responsabilidades, uma parceria legítima e sem privilégios de poder, mas, por outro, faz emergir dúvidas estruturais sobre a real divisão de tarefas e a gestão do tempo coletivo.

Nas primeiras interações com o campo, observa-se que o sucesso ou o entrave da co-docência estão intimamente ligados à dinâmica de diálogo estabelecida entre os pares de professores. Essa percepção inicial dialoga diretamente com as proposições teóricas de Loch (2021), a qual aponta que o trabalho compartilhado exige constante negociação, escuta atenta e competências socioemocionais bem desenvolvidas para mediar a convivência entre adultos nas instituições de Educação Infantil. À medida que a coleta de dados se aprofunda através das entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores, pretende-se mapear com maior nitidez as estratégias cotidianas adotadas para superar resistências institucionais e a carência de tempos destinados ao planejamento comum.

Por fim, os indicativos que começam a despontar nesta fase inicial sugerem que a prática compartilhada é significada pelos professores como um potente vetor de formação continuada no próprio local de trabalho. À luz de Tardif (2002) e Schön (1992), os saberes experienciais mobilizados na ação e a postura reflexiva diante dos dilemas diários da sala de aula convertem-se em ferramentas fundamentais para a ressignificação da identidade profissional e

para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, a continuidade do cruzamento dos dados qualitativos com as diretrizes da BNCC (2017) e com a literatura especializada permitirá compreender, de forma robusta e verticalizada, se essa estrutura coletiva tem garantido, efetivamente, um ambiente de mediação intencional que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

4 CONCLUSÕES

A investigação inicial da docência compartilhada na Educação Infantil de Balneário Camboriú reafirma a relevância de se repensar a organização do trabalho docente frente à complexidade do desenvolvimento na primeira infância. Embora a análise da coleta de dados qualitativos esteja em sua fase inicial, as coletas preliminares reforçam que a transição para um regime colaborativo traz o potencial teórico de enriquecer o ambiente educativo por meio de um atendimento mais individualizado e diversificado. Desse modo, o estudo se encaminha para responder ao problema central da pesquisa, como a docência compartilhada é organizada nas práticas pedagógicas das unidades de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú?

Por se tratar de uma dissertação em andamento, as conclusões definitivas darão lugar, oportunamente, à validação dos dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas. Espera-se, com o cumprimento dos objetivos propostos, demonstrar de que forma a co-docência afeta a qualidade do ensino e propor caminhos para a implementação de políticas de formação continuada na rede municipal. Em última análise, o estudo visa fornecer subsídios para que os gestores e professores reflitam criticamente sobre o planejamento, a gestão do tempo e as práticas pedagógicas, convertendo o espaço da sala compartilhada em um lugar de mediação intencional e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 174-181, 2012.

BARDIN, Laurence ***Análise de conteúdo***. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, Aline; SOUSA, Maria de Fátima. A afetividade na Educação Infantil e suas implicações no desenvolvimento da criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 45-58, 2017.

DAVIS, Claudia; ANDRÉ, Marli. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 13-23.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOCH, Jussara Margarete de Paula. Relações entre adultos na Educação Infantil: comunicação, escuta e trabalho docente. Florianópolis: UFSC, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 101-116, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Metodologia da pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 2015. NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUTO, Romélia Mara Alves; ARAÚJO, Maria da Conceição Silva. A mediação pedagógica na Educação Infantil. Revista Educação em Questão, Natal, v. 38, n. 24, p. 112-129, 2010.

SOUZA, Maria de Fátima; ARAÚJO, Romélia Mara Alves. Trabalho colaborativo docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 85-99, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1999.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: UMA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Aline do Amaral Zils Costa[1]
José Isaías Venera[2]
Raquel Alvarenga Sena Venera[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Pós-Graduação (privado)
Instituição de Vínculo: Universidade da Região de Joinville - Univille

RESUMO: a docência universitária é uma prática complexa, pois para além do ensino como nos demais níveis educacionais envolve a integração com a pesquisa e a extensão. No âmbito da área da saúde, essa prática se torna ainda mais desafiadora considerando que os professores em sua maioria têm formação inicial como bacharéis. Portanto, questiona-se: como um profissional da saúde torna-se um professor universitário? Para responder à pergunta de pesquisa tem-se como objetivo geral compreender as narrativas dos docentes da área da saúde sobre a sua trajetória de vida e de (trans)formação profissional. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille, à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. Pesquisa (auto)biográfica de abordagem qualitativa. A produção dos dados ocorreu por entrevistas narrativas de professores da área da saúde da Univille. Foram entrevistados nove docentes, um de cada Curso da área, a saber: Biomedicina, Ciências Biológicas: Biologia Marinha, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia. As narrativas dos docentes estão em fase de análise a partir da análise interpretativa-compreensiva. A pesquisa (auto)biográfica na área da educação oferece padrões de intepretação, que contribuem, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa. Portanto, busca-se compreender as trajetórias de (trans)formação docente e seus elementos de relevância que apoiem as ações de profissionalização docente para a Educação Superior.

Palavras-chave: pesquisa (auto)biográfica; formação de professores; área da saúde.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Superior, especialmente na área da saúde, se configura como um campo de crescente interesse e complexidade. A (trans)formação de profissionais de áreas específicas para a docência universitária frequentemente apresenta fragilidades na formação pedagógica. Esta situação é uma realidade no cenário brasileiro, mesmo em

[1] Mestre. Universidade da Região de Joinville. *E-mail*: aline.amaral@univille.br
[2] Doutor. Universidade da Região de Joinville. *E-mail*: jose.venera@univille.br
[3] Doutora. Universidade da Região de Joinville. *E-mail*: Raquel.venera@univille.br

Instituições de Ensino Superior públicas quanto privadas ou comunitárias. Portanto, a magnitude dessa problemática aponta para a necessidade de compreender como esses profissionais constroem suas identidades docentes e se profissionalizam na docência (Cunha, 2018).

Partindo da experiência pessoal da pesquisadora, a presente pesquisa busca compreender as trajetórias de vida, formação e profissão de docentes da área da saúde em uma universidade comunitária, com foco nas suas percepções sobre o processo de (trans)formação docente. A investigação se justifica pela relevância de aprofundar o conhecimento sobre os elementos formativos, identificados nas narrativas dos docentes. Compreender esses percursos é fundamental para o fortalecimento de políticas voltadas à formação de professoras para a Educação Superior que respondam às demandas da sociedade contemporânea.

Este resumo expandido apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de Doutorado em Educação, a pesquisa *"Entre o profissional-docente e o docente-profissional: compreensões de narrativas de vida de professoras/es da educação superior da área da saúde",* pesquisa (auto)biográfica de abordagem qualitativa. Partiu-se da seguinte pergunta de pesquisa: como um profissional da saúde torna-se um professor universitário? Para responder à pergunta de pesquisa tem-se como objetivo geral compreender as narrativas dos docentes da área da saúde sobre a sua trajetória de vida e de (trans)formação profissional. E como objetivos específicos investigar a trajetória de vida-formação-profissão dos docentes da área da saúde; e, evidenciar os elementos relevantes no processo de (trans)formação do profissional-docente para o docente-profissional relatados pelos docentes da área da saúde.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille, à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente e ao Núcleo de Pesquisa Políticas e Subjetividades (NEPS). Quanto ao delineamento é uma pesquisa (auto)biográfica de abordagem qualitativa.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, sendo aprovado sob o parecer consubstanciado 7.990.887, de 19 de novembro de 2025. Após a aprovação foram iniciadas as entrevistas narrativas para a produção do acervo empírico. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2025 e março de 2026. Foram entrevistados nove docentes, um de cada Curso da área da saúde da universidade, a saber: Biomedicina, Ciências Biológicas: Biologia Marinha, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia.

A entrevista foi realizada a partir de um roteiro que teve a seguinte questão disparadora: *Como você, como (profissão da formação inicial: enfermeira, farmacêutica, etc) chegou à docência na Educação Superior?* Os docentes então iniciaram as suas narrativas de modo espontâneo e sendo necessário, a pesquisadora apontava alguns questionamentos sobre aspectos

que foram relevantes para o desenvolvimento profissional docente ou pontos da narrativa que gostaria que fossem mais detalhados para melhor compreensão.

As narrativas dos docentes estão em fase de análise a partir da análise interpretativa-compreensiva. Como afirma Souza (2014, p.43):

> A análise interpretativa-compreensiva busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo: de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

A análise interpretativa-compreensiva é realizada a partir da leitura em três tempos. Pois, para Souza (2014) esses três tempos correspondem, metaforicamente, ao tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Tempo I: Pré-análise; Tempo II: Leitura temática; e, Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

O resultado da análise interpretativa-compreensiva é a apreensão de singularidades, regularidades e irregularidades das histórias de vida-formação-profissão e a elaboração de uma tese com esses elementos de (trans)formação profissional de profissionais da saúde em docentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, em sala privada no campus universitário. A entrevista teve início somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Uso de Voz, pois as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Todos os participantes da pesquisa autorizaram o uso de seus nomes próprios na divulgação dos resultados.

A amostra foi composta por nove professores da área da saúde da Univille, sendo os participantes quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Todos se autodeclararam de raça branca e a faixa etária variou entre trinta e quatro anos e cinquenta e sete anos. O tempo de duração das entrevistas variou entre nove minutos e trinta e seis minutos.

Durante a entrevista os professores foram narrando as suas trajetórias de vida-formação-profissão cada um com sua individualidade e subjetividade. Contudo, um ponto de aproximação entre as narrativas se deu na realização da Pós-Graduação *Strictu sensu*, nível mestrado, esse que é o principal requisito para o ingresso na carreira docente universitária. Ao serem questionados se o mestrado contribuiu na sua formação como docente, o professor Luiz respondeu de imediato:

> “Não. Ponto. Próxima pergunta” (Luiz, entrevista narrativa, 2025).

Já a professora Sandra explicou que a contribuição se deu na esfera da reflexividade:

> "Então a ideia é que o mestrado fosse me preparar. E fazendo uma análise retrospectiva desse percurso, eu entendo que o mestrado não me preparou, mas o mestrado me fez refletir sobre muitas questões, me fez estudar muito além daquilo que eu já estava. E eu acho que o que foi me ensinando muito mais foi o estar em sala de aula. Então, o que acontecia ali, e a cada semestre, cada ano, olhar para aquele mesmo componente de uma forma diferente. Então acho que a questão do mestrado nessa trajetória, não que me qualificou para ser docente, mas ele me fez pensar algumas questões" (Sandra, entrevista narrativa, 2025).

Nesse mesmo sentido de reflexividade, observação e vivências o professor Maikon destacou como ser aluno de um Programa de Pós-Graduação multidisciplinar foi relevante na sua formação como docente:

> "E eu tive aula com outros professores, de História, de Arqueologia, Teólogo, vários professores de Direito, Biologia. Nossa, foi uma diversidade enorme de metodologias e jeitos diferentes de dar aula. Eu tive várias oficinas com diferentes aspectos teóricos, práticos. Então, certamente contribuiu bastante para o meu desenvolvimento como professor" (Maikon, entrevista narrativa, 2025).

Melo e Campos (2019, p.48) discutem "o (não) lugar da formação docente para a Educação Superior no Brasil", apontando que na última década o número de mestres e doutores no Brasil dobrou, porém, a política de formação profissional docente não acompanhou esse avanço. De acordo com as autoras, Melo e Campos (2019, p.48):

> "Os programas de pós-graduação, em especial os stricto sensu, embora explicitem nos seus objetivos a preparação para docência, conforme definição do art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, notadamente privilegiam a formação de pesquisadores para áreas específicas. A formação docente para atuar na educação superior é restrita ao artigo 66 da LDB 9.394/96, o qual normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço ínfimo. Em geral, a "preparação" para docência fica a cargo das atividades do estágio de docência ou da disciplina (quando ela é oferecida) denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula" (Melo; Campos, 2019. p.48)

As narrativas dos professores participantes da pesquisa apontaram a fragilidade da formação docente para a Educação Superior, sendo que nessa amostra o estágio de docência não foi citado. Questiona-se se não foi realizado ou se foi suprimido da narrativa por não ter sido significativo na trajetória formativa desses docentes. Melo e Campos (2019) sugerem que mesmo que irrisória a carga horária, o estágio docência é um ponto de partida para a formação docente.

4 CONCLUSÕES

Os resultados preliminares da pesquisa, embora ainda no Tempo II de análise interpretativa-compreensiva, apontam para compreensões importantes sobre a formação docente na Educação Superior, no contexto da área da saúde. As narrativas dos nove professores entrevistados mostram a complexidade na percepção da contribuição da pós-graduação *Strictu sensu* para sua formação para a prática docente. As falas dos professores Luiz, Sandra e Maikon, citadas nesse resumo, sugerem que a titulação obtida ao cursar o mestrado nem sempre contribuiu com o desenvolvimento de habilidades didáticas e reflexivas essenciais para a prática docente.

Considerando que a pesquisa está em andamento, a próxima etapa se concentrará no aprofundamento da análise interpretativa-compreensiva com o Tempo III da leitura das narrativas, buscando compreender as singularidades, regularidades e irregularidades nas trajetórias dos docentes. A tese busca contribuir para a área da profissionalização docente na Educação Superior como um todo, não somente para a área da saúde. Pois, a literatura aponta que a fragilidade do processo formativo abrange inclusive professores licenciados em sua formação inicial. Ao se investigar a as trajetórias de vida-formação-profissão e compreender elementos relevantes para a formação docente é possível contribuir com as políticas de formação que refletirão na melhoria da qualidade do ensino e consequentemente na qualidade dos profissionais de atuarão na sociedade.

AGRADECIMENTOS

À FAPESC, pela bolsa de estudos de Doutorado concedida na Chamada Pública nº 19/2024.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019.

MELO, Geovana Ferreira.; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 44-62, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação Revista**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

DOCUMENTOS OFICIAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PRO-FESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

RESUMO: A Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, exigindo práticas pedagógicas alinhadas aos documentos oficiais e às necessidades da infância. Este estudo tem como objetivo analisar a importância dos documentos oficiais e das metodologias ativas na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o protagonismo infantil e para a construção de aprendizagens significativas. A pesquisa caracteriza-se como como bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e natureza exploratória, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados entre 2020 e 2025, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados apontam que as metodologias ativas favorecem a autonomia, a criatividade, a interação e a participa-ção das crianças no processo de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e significativo. Os documentos oficiais e as metodologias ativas possuem papel rele-vante na qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Além de favo-recerem o protagonismo infantil e aprendizagens significativas, essas abordagens reforçam a importância da formação de professores comprometida com práticas re-flexivas e participativas.

Palavras-chave: Educação infantil; práticas pedagógicas; metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, os conteúdos desenvolvidos tem papel fundamental na formação das habilidades e competências que sustentam o desenvolvimento integral da criança. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a pri-meira infância constitui uma etapa decisiva na construção do conhecimento, da iden-tidade e da autonomia.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve adotar uma metodologia cla-ra, acessível e intencionalmente planejada, que valorize as experiências significativas do cotidiano infantil. Assim, os conteúdos dessa etapa são elaborados com o propósi-to de oferecer vivências variadas e enriquecedoras, respeitando o ritmo individual de cada criança e favorecendo seu crescimento pleno físico, emocional, social e cogni-tivo (Oliveira; Amaral; Amaral, 2023).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, voltada para o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros meses de vida até os seis anos de idade. Nessa fase, a aprendizagem ocorre de maneira lúdica e interativa, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor (Santos; Silva, 2025; Ranyere; Matias, 2023).

O espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor e estimulante, capaz de promover vivências que despertem a curiosidade, a imaginação e o desejo de apren-der. É por meio dessas experiências que as crianças ampliam seus saberes e desen-volvem suas potencialidades, participando ativamente do processo de aprendizagem de forma lúdica e prazerosa. Nesse convívio, o educador e a criança constroem jun-tos o conhecimento enquanto o professor orienta e incentiva, a criança também en-sina com suas descobertas, expressões e maneiras singulares de compreender o mundo. A Educação Infantil deve valorizar o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo, criativo e participativo no processo educativo, destaca Barbosa (2021).

A Educação Infantil é dividida em duas fases: creche (0 a 3 anos) e pré-esco-la (4 a 5 anos), garantindo uma base sólida para os futuros processos de aprendiza-gem. Cada fase da Educação Infantil está de acordo com a idade e sua metodologia de desenvolvimento e aprendizado, tem os passos de adaptação de cada criança, fazendo com que elas se estabeleçam na sala de aula (Faria; Teixeira, 2023).

Os conteúdos curriculares na Educação Infantil reúnem conhecimentos, habi-lidades e vivências que permitem à criança aprender de maneira ativa e prazerosa. Por meio de jogos, brincadeiras e interações, os pequenos exploram, investigam e atribuem significado ao que experimentam, construindo saberes próprios. Nesse sen-tido, as práticas pedagógicas devem propor situações que estimulem a curiosidade, a imaginação e a experimentação, favorecendo o desenvolvimento integral e a rela-ção da criança com o mundo ao seu redor. Assim, o currículo precisa ser organizado a partir de experiências relevantes, em que brincar e aprender se unem como partes inseparáveis do processo educativo (Campos, 2022).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a im-portância dos documentos oficiais e das metodologias ativas na formação de profes-sores para a Educação Infantil, destacando suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas significativas e centradas no desenvolvimento integral da cri-ança. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como o tra-balho pedagógico na Educação Infantil pode fortalecer a formação integral desde os primeiros anos escolares, promovendo experiências significativas que unam o brin-car, o aprender e o conviver.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e natureza exploratória (Gil, 2024). O estudo foi desenvolvido por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à Educação Infantil e às metodologias ativas, publicados entre 2020 e 2025. As fontes foram se-lecionadas em bases acadêmicas, como SciELO e Google Acadêmico, além da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, buscando compreender as contribuições dessas abordagens para o desen-volvimento integral da criança.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As metodologias ativas na Educação Infantil consistem em estratégias peda-gógicas que estimulam a criança a se envolver de forma direta no seu próprio proces-so de aprendizagem. Nesse modelo, o estudante assume um papel central, tornando-se protagonista de suas descobertas e experiências educacionais (Bernoulli, 2024).

A metodologia ativa reúne estratégias que buscam promover uma educação crítica, reflexiva e engajada com a realidade, colocando o estudante como protago-nista do próprio aprendizado. Nesse modelo, o aluno ocupa o centro do processo de construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, capacidade de análise e pensamento crítico-reflexivo, enquanto o professor atua como mediador e facilitador das experiências (Bernoulli, 2024).

De acordo com Moran (2018), essas abordagens têm como um de seus pon-tos centrais incentivar a autonomia do estudante, favorecendo aprendizagens mais significativas e profundas. Além disso, promovem uma motivação genuína para o estudo, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente, prazeroso e alinha-do aos interesses do aluno.

> As metodologias ativas consistem em abordagens que colocam os estudan-tes no centro da aprendizagem, promovendo sua participação de maneira envolvente, integrada e adaptável. No contexto atual, marcado pela conecti-vidade e pelo uso de tecnologias digitais, essas metodologias se manifestam especialmente por meio do ensino híbrido, permitindo diversas combinações de atividades presenciais e virtuais (Moran, 2018, p. 39).

Na Educação Infantil, as metodologias ativas têm se destacado por promove-rem a centralidade da criança no processo educativo. Ao contrário do modelo tradi-cional, em que o professor é o principal responsável pela transmissão do conhecimen-to, essas abordagens incentivam o protagonismo das crianças, oferecendo oportu-nidades para que elas investiguem, experimentem e construam aprendizagens de maneira lúdica, significativa e participativa (Scipião, 2022).

O brincar desempenha um papel essencial na Educação Infantil, sendo os jo-gos educativos ferramentas valiosas para tornar o aprendizado agradável e motiva-dor. Através dessas atividades, as crianças desenvolvem habilidades sociais, apren-dem a lidar com conflitos e aplicam conceitos de forma concreta e prática (Vygotsky, 1998).

A adoção de metodologias ativas está em consonância com as orientações da BNCC, que reconhece o brincar, a participação e a escuta das crianças como di-reitos de aprendizagem fundamentais na Educação Infantil. Essas práticas favorecem o protagonismo infantil e estimulam a construção do conhecimento por meio da inte-ração, da curiosidade e da experimentação. Segundo Oliveira (2022), metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem mais significativa, pois valorizam a auto-nomia e a expressão das crianças em contextos educativos que respeitam suas in-dividualidades.

O Método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori (1907), enfatiza a autonomia e o respeito pelo ritmo de cada criança. Os ambientes montessorianos são organizados para incentivar a exploração livre, oferecendo materiais que estimulam habilidades sensoriais, motoras e cognitivas.

As metodologias ativas representam um avanço relevante na Educação In-fantil, pois promovem uma prática pedagógica centrada na criança e atenta às suas necessidades. Ao incentivar a participação e proporcionar vivências de aprendizagem mais significativas, essas abordagens favorecem o desenvolvimento integral, envol-vendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Para que essas propostas sejam real-mente efetivas, é fundamental que os docentes tenham formação adequada e que as instituições disponham de recursos que sustentem e qualifiquem tais práticas (Mon-tessori, 1907).

Conforme estabelecem os artigos 21 e 22 da Base Nacional Comum Curricu-lar (Brasil, 2017), as instituições que oferecem Educação Infantil devem estruturar seu currículo considerando as interações e as brincadeiras como elementos centrais. É necessário proporcionar experiências pedagógicas que favoreçam o desenvolvimen-to integral das crianças e ampliem suas aprendizagens, de acordo com os objetivos e diretrizes previstos nos documentos oficiais vigentes, promovendo:

> Art. 21. As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pe-dagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimen-to, descritas nos documentos oficiais vigentes, promovendo: I - diferentes agrupamentos no decorrer do dia: pequenos grupos, duplas, grande grupo, momentos individuais etc.; II - diversas modalidades de organização do tra-balho pedagógico, como atividades permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.; III - organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os mo-mentos da jornada; IV - ambientes organizados de forma a favorecer as inte-rações de bebês e crianças com os adultos e com seus pares; e V - momen-tos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brin-cadeira apenas nos espaços internos (Brasil, 2017, art. 21).
>
> Art. 22. A equipe pedagógica deve garantir o planejamento dos ambientes das salas de referência, alinhado ao currículo, à proposta pedagógica das instituições e aos documentos oficiais vigentes, disponibilizando, no mínimo: I - para os bebês: áreas para exploração sensório-motora, área macia com colchonetes, tapetes, poltronas, canto de leitura, além de condições e mobi-liários para exploração e deslocamentos no espaço - entrar/sair/subir/descer etc.; e II - para crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades - jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jo-gos simbólicos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para produ-ção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros di-versos etc.) (Brasil, 2017, art. 22).

A integração dos documentos oficiais é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam consistentes e eficientes. O uso articulado desses referenciais assegura que os conteúdos trabalhados sejam relevan-tes e significativos, promovendo o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017).

A observância dos documentos oficiais é fundamental para assegurar uma educação infantil pautada na qualidade, inclusão e democracia. Esses instrumentos orientam as ações dos profissionais da educação e garantem os direitos de apren-dizagem, contribuindo para a formação de crianças críticas e atuantes na sociedade (Brasil, 2017).

A formação de professores para a Educação Infantil necessita estar articula-da aos documentos oficiais e às metodologias ativas, favorecendo práticas pedagó-gicas mais participativas, reflexivas e centradas no desenvolvimento integral da cri-ança. A análise dos estudos demonstrou que o conhecimento da Base Nacional Co-mum Curricular e das Diretrizes Curriculares contribui para o planejamento de expe-riências significativas, enquanto as metodologias ativas fortalecem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Além disso, verificou-se que a atuação docente assume papel fundamental como mediação do processo de aprendizagem, exigindo formação pedagógica que possibilite ao professor compreender as especificidades da infância e desenvolver práticas alinhadas às demandas contemporâneas da Educa-ção Infantil.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a Educação Infantil desempenha um papel essencial no de-senvolvimento integral da criança, constituindo-se como a base para a formação cognitiva, emocional, social e motora. Os conteúdos trabalhados nessa etapa devem ser organizados de forma significativa, respeitando as necessidades, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada criança, conforme orientam a Base Nacional Comum Curricular e os documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira.

O estudo demonstrou que as metodologias ativas contribuem de maneira po-sitiva para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois favore-cem o protagonismo infantil, a autonomia, a criatividade e a participação das crianças nas experiências pedagógicas. Práticas como jogos, brincadeiras, exploração do am-biente e atividades interativas tornam o aprendizado mais dinâmico, prazeroso e sig-nificativo, fortalecendo o desenvolvimento integral e as relações sociais.

Além disso, verificou-se que o papel do professor é fundamental como medi-ador das aprendizagens, sendo responsável por planejar ambientes acolhedores, estimulantes e adequados às diferentes fases do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a formação de professores torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos documentos oficiais e às metodologias ativas, possibilitando uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com as especificidades da infância. A integração entre currículo,

brincadeira e interação permite que as cri-anças construam conhecimentos de maneira natural e participativa, ampliando suas experiências e capacidades.

Por fim, conclui-se que a utilização de práticas pedagógicas alinhadas às di-retrizes da BNCC e aos princípios das metodologias ativas fortalece a qualidade da Educação Infantil. Dessa forma, investir na formação docente, na organização dos espaços educativos e na valorização das experiências infantis é indispensável para garantir uma educação mais inclusiva, democrática e significativa desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Dispo-nível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 mar. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A criança e o currículo da Educação Infantil**: práticas e intera-ções no cotidiano escolar. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMPOS, Maria Malta. **Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil**: experiências e aprendizagens na infância. São Paulo: Cortez, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas e ensino híbrido. Porto Alegre: Penso, 2018.

RANYERE, Jean; MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdi-cas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, n. 43, p. 1-13, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/bFV4Q6cZKzTJLhhmyBP3PYp/?lang=pt. Acesso em: 07 nov. 2025.

SANTOS, Daniel Domingues dos; SILVA, Camila Martins de Souza. Educação Infantil: a discussão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade começa no berço. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, p. 1-20, set./dez., 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/Kgzk-NHYFTxFfRT3FH5pPgxz/?format=html&lang=pt. Acesso em: 07 nov. 2025.

SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto. *et al.* Sala de aula invertida: uma estratégia para a execu-ção de metodologias ativas em tempos de pandemia de Covid-19. **Pesquisa, Sociedade e Desen-volvimento,** Itabuna, v. 11, n. 4, p. e35311427426, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/in-dex.php/rsd/article/view/42726. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **Metodologias ativas e o protagonismo infantil na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro de; AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. **Revista Portu-guesa de Educação**, Braga, v. 36, n. 2, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://www.scielo.pt/scie-lo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872023000200201. Acesso em: 07 nov. 2025.

EDUCAR E CUIDAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE CUIDADO, MASCULINIDADES E GÊNERO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL EM EDUCAÇÃO INFANTIL(2015-2025)

Mauro Marques[1]
Ana Cláudia Delfini[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Educação Infantil (público ou privado)
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

RESUMO: Esta pesquisa vincula-se ao grupo Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI e parte das tensões entre educar e cuidar na Educação Infantil, especialmente quando atravessadas por gênero e masculinidades, em um campo historicamente marcado pela feminização do cuidado. Busca responder o que a produção acadêmica nacional (2015–2025) discute sobre cuidado, masculinidade e gênero nas concepções e práticas do educar e cuidar na primeira infância. Como objetivo, compreender como essas categorias são abordadas, mapeando discussões sobre gênero e masculinidades na docência e identificando convergências, tensões e lacunas. Fundamenta-se na Pedagogia da Infância, dialogando com Sarmento, Corsaro, Delfini, Buss-Simão, Kramer, Louro, Connell e Messerschmidt. Trata-se de pesquisa qualitativa, de revisão de literatura, orientada pela Análise Descritiva Qualitativa de Soares, com corpus constituído a partir de buscas na CAPES, BDTD e UNIVALI. Os resultados indicam o cuidado como dimensão indissociável do educar, ainda associado ao feminino, e evidenciam tensões na presença masculina, marcada por estereótipos, mas também pela emergência de masculinidades cuidadoras. Identificam-se lacunas na articulação entre cuidado, gênero e masculinidades, reforçando a necessidade de ampliação das pesquisas.

Palavras-chave: educação infantil; cuidado; masculinidades; gênero.

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa nasce de experiências vividas e das marcas que atravessam nossa trajetória. Como afirma Jorge Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos toca e permanece como memória e sentido. Nesse movimento, esta pesquisa emerge das vivências construídas ao longo de nove anos de atuação como professor da Educação Infantil em Núcleos de Educação Infantil de Santa Catarina, onde foi possível perceber que o ato de educar e cuidar é atravessado por tensões relacionadas ao gênero e às masculinidades.

[1] Mestrando em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.
E-mail: profmarquesmauro@gmail.com
[2] Pós Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.
E-mail: anaclaudia.univali@gmail.com

No cotidiano das unidades educativas, o cuidado ainda aparece fortemente associado ao feminino, enquanto a presença masculina na Educação Infantil desperta vigilâncias, dúvidas e estranhamentos. Ao acolher crianças, lidar com o choro, propor brincadeiras e compartilhar momentos de alimentação e higiene, tornou-se evidente que educar e cuidar não constituem um binômio neutro, mas um campo de disputas simbólicas, políticas e culturais.

Nessa perspectiva, o gênero não é compreendido como algo fixo, mas como uma construção social produzida nas relações. As crianças atravessam fronteiras de gênero com maior liberdade, enquanto os adultos frequentemente atribuem sentidos normativos às brincadeiras, gestos e formas de cuidado, reforçando expectativas sobre o que seria comportamento “de menino” ou “de menina”. Assim, questionamentos sobre a presença de homens no cuidado de crianças pequenas continuam atravessando o campo da Educação Infantil.

Compreender como o cuidado vem sendo discutido na produção acadêmica torna-se fundamental, especialmente porque estudos contemporâneos apontam o cuidado como prática ética, política e relacional, indissociável do educar. Cuidar envolve presença, escuta, afeto e reconhecimento das singularidades infantis, constituindo parte central da ação pedagógica.

Diante disso, este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre a produção acadêmica nacional em Educação Infantil, entre 2015 e 2025, investigando as categorias cuidado, masculinidade e gênero nas concepções e práticas do educar e cuidar na primeira infância. A pesquisa busca compreender como esses temas têm sido abordados, evidenciando tensões, permanências e lacunas presentes no campo.

2 METODOLOGIA

A revisão de literatura orientada pela Análise Descritiva Qualitativa de Soares (2022) assume, nesta pesquisa, o sentido de um procedimento investigativo que articula descrição, organização, interpretação e síntese. A partir desse movimento, busca-se compreender como as categorias cuidado, masculinidade e gênero vêm sendo abordadas e problematizadas no campo das concepções e práticas sobre o educar e cuidar na primeira infância, na produção científica nacional em Educação Infantil entre os anos de 2015 e 2025.

O estudo busca mapear como as produções acadêmicas têm tensionado as relações de gênero e as representações de masculinidade e cuidado no âmbito da docência na Educação Infantil, evidenciando avanços, permanências, desafios e possíveis lacunas presentes nesse campo de investigação. Também procura compreender de que maneira essas categorias se articulam na constituição do conhecimento produzido sobre o educar e cuidar na primeira infância.

O corpus investigativo é composto por dissertações e teses defendidas no Brasil entre 2015 e 2025, disponíveis nas bases CAPES, BDTD e Banco de Teses e Dissertações da UNIVALI. O recorte temporal justifica-se por compreender um período marcado pela ampliação das discussões sobre o cuidado como dimensão pedagógica, pelas problematizações acerca da presença masculina na Educação Infantil e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (2017), documento que reafirma a indissociabilidade entre educar e cuidar.

A coleta de dados foi realizada a partir das combinações dos descritores: “educar e cuidar” AND “masculinidade”; “educar e cuidar” AND “gênero”; “educação infantil” AND “corpo masculino”; “educação infantil” AND “gênero e masculinidade”. Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos em língua portuguesa, defendidos no Brasil entre 2015 e 2025, vinculados à Educação Infantil e relacionados às discussões sobre educar, cuidar, gênero e masculinidades. Foram excluídas produções duplicadas, fora do recorte temporal ou sem relação direta com o tema.

A análise foi orientada pelos princípios da Análise Descritiva Qualitativa, proposta por Carlos José Ferreira Soares (2022), compreendendo a investigação como um movimento de leitura, interpretação e produção de sentidos a partir das produções selecionadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dezenove produções selecionadas foram analisadas considerando objetivos, referenciais teóricos, contextos investigados e principais resultados. A partir desse movimento analítico, foi possível identificar recorrências temáticas e organizar os achados em quatro eixos: (1) inserção e permanência de homens na Educação Infantil; (2) masculinidades e docência; (3) divisão sexual do trabalho e feminização da docência; e (4) práticas pedagógicas e socialização de gênero na infância.

O primeiro eixo temático reúne pesquisas que investigam a inserção e a permanência de homens na Educação Infantil, evidenciando os desafios enfrentados por esses docentes em um campo historicamente marcado pela feminização do magistério. Estudos como os de Hentges (2015), Lopes (2015), Souza (2018) e Menezes (2023) demonstram que a docência com crianças pequenas continua fortemente associada ao universo feminino, produzindo estranhamentos diante da presença masculina nesse contexto.

As pesquisas convergem ao apontar que professores homens frequentemente enfrentam suspeitas relacionadas às práticas de cuidado, especialmente em situações que envolvem contato corporal com as crianças. Conforme evidenciam Souza (2018), Menezes (2023) e Silva (2023), atividades como auxiliar na higiene ou acompanhar crianças ao banheiro tornam-se alvo de maior vigilância, revelando a persistência de representações sociais que associam o cuidado infantil às mulheres.

Ao mesmo tempo, os estudos indicam que esses profissionais desenvolvem estratégias de legitimação de sua atuação por meio da formação acadêmica, da construção de vínculos com as crianças e da demonstração constante de competência pedagógica (BONIFÁCIO, 2019; MIRANDA, 2022). Tais evidências permitem compreender que a permanência masculina na Educação Infantil é atravessada por processos de negociação com normas de gênero historicamente construídas.

Em diálogo com Louro (1997) e Connell e Messerschmidt (2013), os achados revelam que a presença de homens na Educação Infantil desafia concepções tradicionais que vinculam o cuidado ao feminino, tornando visíveis as

relações de gênero que ainda estruturam a organização do trabalho educativo e os significados atribuídos à docência na primeira infância.

O segundo eixo temático reúne pesquisas que analisam as relações entre masculinidades e docência na Educação Infantil, buscando compreender como professores homens constroem suas identidades profissionais em um espaço historicamente associado ao feminino. Estudos como os de Oliveira (2019), Bonifácio (2019) e Romão (2022) demonstram que a atuação masculina na educação de crianças pequenas tensiona concepções tradicionais de masculinidade, geralmente associadas à autoridade, à racionalidade e ao distanciamento emocional.

As pesquisas convergem ao indicar que os docentes homens desenvolvem formas de atuação que articulam cuidado, afetividade e profissionalismo, produzindo modos de exercer a masculinidade que se afastam dos modelos tradicionalmente valorizados. Ao mesmo tempo, estudos como os de Souza (2018) e Menezes (2023) evidenciam que a presença masculina continua sendo atravessada por suspeições e processos de vigilância, especialmente em situações que envolvem proximidade física e cuidado com as crianças, revelando a permanência de normas sociais que associam essas práticas ao universo feminino.

Por outro lado, Baumgärtner (2024) e Gatto (2025) destacam que a presença de homens na Educação Infantil contribui para desnaturalizar a associação entre cuidado e feminilidade, ampliando as possibilidades de compreensão das masculinidades no contexto educativo. Em diálogo com Connell e Messerschmidt (2013), os achados permitem compreender que a docência na primeira infância produz deslocamentos nos modelos hegemônicos de masculinidade, evidenciando que o cuidado e a educação de crianças pequenas constituem práticas legítimas de atuação masculina e importantes para a ampliação das referências de gênero presentes no cotidiano escolar.

O terceiro eixo temático reúne pesquisas que analisam a Educação Infantil a partir das relações entre gênero e trabalho docente, evidenciando como a divisão sexual do trabalho continua estruturando a organização das instituições educativas. Estudos como os de Hentges (2015), Abreu (2022), Monteiro (2019) e Aguiar (2019) demonstram que a feminização da docência está relacionada à histórica associação entre cuidado infantil, maternidade e trabalho feminino, contribuindo para a naturalização da presença de mulheres na Educação Infantil e para o estranhamento diante da atuação masculina nesse contexto.

As pesquisas indicam que as desigualdades de gênero não se manifestam apenas na composição do corpo docente, mas também na distribuição e valorização das funções exercidas nas instituições. Enquanto atividades relacionadas ao cuidado corporal e ao acompanhamento cotidiano das crianças permanecem associadas às mulheres, funções vinculadas à liderança, gestão e autoridade tendem a ser mais facilmente legitimadas quando exercidas por homens (MONTEIRO, 2019; AGUIAR, 2019). Tais evidências revelam a permanência de hierarquias de gênero que atravessam a organização do trabalho educativo.

Em diálogo com Carvalho (1996; 1998) e Sayão (2005), os achados demonstram que a associação entre cuidado e feminilidade não resulta de características naturais, mas de construções sociais historicamente produzidas.

Nesse sentido, a presença masculina na Educação Infantil torna visíveis os mecanismos que organizam a divisão sexual do trabalho docente e evidencia a necessidade de compreender o cuidado como prática profissional, educativa e compartilhada, para além das fronteiras tradicionalmente atribuídas aos gêneros.

O quarto eixo temático reúne pesquisas que analisam como as práticas pedagógicas da Educação Infantil participam da construção e da socialização das identidades de gênero. Estudos como os de Aquino (2019), Monteiro (2019) e Romão (2022) demonstram que as relações de gênero atravessam o cotidiano das instituições educativas, manifestando-se nas brincadeiras, nas interações entre crianças e adultos, na organização dos espaços e nas expectativas construídas em torno do que é considerado adequado para meninos e meninas.

As pesquisas evidenciam que estereótipos de gênero ainda são frequentemente reproduzidos nas práticas educativas, influenciando a escolha de brinquedos, atividades e formas de participação das crianças. Contudo, os estudos também apontam que a escola pode constituir-se como espaço de problematização dessas normas sociais, especialmente quando docentes desenvolvem práticas pedagógicas sensíveis às questões de gênero e comprometidas com a ampliação das possibilidades de expressão infantil.

Em diálogo com Louro (1997), Finco e Sayão, os achados revelam que o gênero é produzido nas relações sociais e nas experiências cotidianas vividas pelas crianças. Ao mesmo tempo, aproximam-se das contribuições de Sarmento e Buss-Simão ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção de significados sobre masculinidades e feminilidades. Dessa forma, os estudos analisados indicam que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a reprodução, mas também para a problematização e transformação das normas de gênero presentes na sociedade.

4 CONCLUSÕES

As reflexões aqui desenvolvidas não se encerram em si mesmas. Elas revelam um percurso que começa na experiência vivida, se amplia no diálogo com a teoria e se projeta para a pesquisa que se seguirá. Ao narrar meu caminho de aproximação ao tema, percebo que minha trajetória como educador-pesquisador é marcada por atravessamentos que não podem ser silenciados. São eles que dão sentido à escolha do objeto de estudo e justificam a relevância social e acadêmica desta pesquisa. A análise das dezenove produções acadêmicas selecionadas evidencia que a pesquisa brasileira sobre gênero na Educação Infantil tem se concentrado principalmente na investigação da presença masculina na docência, nas relações entre masculinidades e trabalho educativo, na divisão sexual do trabalho docente e nas práticas pedagógicas que participam da construção das identidades de gênero na infância.

De modo geral, os estudos indicam que a Educação Infantil constitui um campo profissional fortemente marcado pela feminização do magistério, resultado de processos históricos que associaram o cuidado infantil às responsabilidades tradicionalmente atribuídas às mulheres. Essa configuração contribui para a produção de estranhamentos e resistências diante da presença masculina

nesse espaço educativo, revelando a persistência de representações sociais que vinculam o cuidado infantil ao universo feminino.

Ao mesmo tempo, as pesquisas evidenciam que a atuação de professores homens na Educação Infantil tem potencial para tensionar essas representações, ampliando as possibilidades de compreensão das masculinidades e das relações de gênero no contexto educativo. A presença masculina nesse campo não apenas questiona concepções tradicionais sobre quem pode cuidar e educar crianças pequenas, mas também evidencia a necessidade de repensar as bases sociais e culturais que estruturam a divisão sexual do trabalho docente.

Outro aspecto relevante identificado nas produções analisadas refere-se ao papel das práticas pedagógicas na socialização de gênero na infância. As pesquisas demonstram que o cotidiano das instituições educativas constitui um espaço central na produção de significados relacionados ao masculino e ao feminino, podendo tanto reproduzir quanto problematizar estereótipos de gênero historicamente construídos.

Dessa forma, os estudos analisados apontam para a importância de ampliar as discussões sobre gênero na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Ao reconhecer a escola como um espaço de produção cultural e socialização, torna-se possível construir práticas educativas mais críticas e sensíveis às diversidades, contribuindo para a formação de crianças em contextos que valorizem a pluralidade das experiências humanas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Irene Silva de. **Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia**. 2022. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

AGUIAR, Lucas Kamers de. **As contradições das relações entre patriarcado, capital e trabalho expressas na atuação de professores homens na Educação Infantil.** 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

AQUINO, **Vanessa Gomes de. Gênero na educação infantil: investigando a prática pedagógica de professores do município de Vitória da Conquista – Bahia**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

BAHLS, Diego Paiva. **Gênero e docência na educação infantil: produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores**. 2021. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. (Nota: Embora a sede original seja em Lisboa, as edições brasileiras atuais da Edições 70 indicam São Paulo).

BAUMGÄRTNER, Lucas Vitor. **Masculinidades e sentidos do trabalho docente atribuídos por homens professores de educação física que atuam na educação infantil da rede municipal de educação de Brusque** (SC). 2024. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

BONIFACIO, Gabriel Hengstemberg**. A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1064, out./dez. 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 1063-1085, out./dez. 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-406, 1998.

CONNELL, Robert W. **Maculinidade**s. Tradução: Irene Ma. Artigas. Ciudad Universítaria, México: Berenise Hernández e Mauro Chávez Publicaciones, 2003.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

CORSARO, William A**. Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELFINI, Ana Claudia. **Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2022.

DELFINI, Ana Cláudia; BAUMGARTNER, Lucas Vitor. Gênero e sentidos do trabalho docente entre professores homens na Educação Infantil. **Revista Diversidade e Educação**, v. 13, n. 2, p. 503-518, 2025.

FÁVARO, Jéssica Daniele. **Professores homens: suas trajetórias na educação infanti**l. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso em pesquisas na Educação Infantil: uma revisão integrativa. **Educação,** Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan./dez. 2024.

GATTO, Eliane. **Atuação do professor homem na educação infantil: narrativas de gênero e trabalho docente.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2025.

HENTGES, Karine Jacques. **Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infâncias e diversidade: o olhar da educação infantil e as práticas pedagógicas inclusivas.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?.** 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MENEZES, Cíntia de Paula Borges. **Estranhos no ninho? Professores homens na educação infantil de Campinas-SP**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

MIRANDA, Antonio Marcos de Sousa Barbosa. **Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais.** 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano de. Estudos sociológicos sobre infância e gênero no Brasil: o lugar das meninas e dos meninos em publicações científicas (2010-2014). **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** Londrina, v. 23, n. 1, p. 243-262, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de. **Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero?** 2011. 341 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Lívia Machado. **Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMÃO, Marcia de Oliveira. **Masculinidades em salas de aula da educação infantil da rede municipal de educação de Niterói.** 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 26, 2021. SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Daniel José da. **Homens na educação infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro.** 2023. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SILVA, Marciano Antonio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco.** 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

SOARES, Carlos José Ferreira**. Análise Descritiva Qualitativa.** Curitiba: CRV, 2022.

SOUZA, Eliana Batista. **Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.** 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENTRE A INTERRUPÇÃO E O RECOMEÇO: FATORES DA EVASÃO ESCOLAR E O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Luciana Camila Tavares Barros[1]
Fabiana Martins[2]
Edna Gil Flores[3]
Fabiana Boos Vasquez[4]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A evasão escolar é um fenômeno complexo que reflete desigualdades sociais e falhas no sistema de ensino. Este trabalho analisa as causas da interrupção dos estudos na idade regular a partir de relatos de experiência e pesquisas bibliográficas. O objetivo é identificar os principais fatores de abandono escolar. A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa com entrevistas e revisão bibliográfica de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon. Os resultados indicam que a evasão não é um evento isolado, mas um processo de desvinculação gradual. Os entrevistados mencionaram a inserção precoce no mercado de trabalho, o bullying, a maternidade e distúrbios de aprendizagem não diagnosticados e discutir como o docente pode atuar para evitar a exclusão. Conclui-se que a EJA deve oferecer um ambiente de acolhimento que valorize o saber prévio do aluno adulto, utilizando metodologias ativas que conectem o conteúdo à realidade prática, promovendo a permanência e o sucesso escolar.

Palavras-chave: evasão escolar; EJA; mediação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental, entretanto, a realidade brasileira demonstra que o percurso escolar é frequentemente interrompido por variáveis socioeconômicas e emocionais. A evasão escolar não deve ser lida apenas como uma "escolha" do aluno, mas como um reflexo de uma estrutura social que muitas vezes obriga o jovem a priorizar a subsistência em detrimento da formação acadêmica, ou seja, configura-se como um fenômeno complexo e multidimensional, resultante de uma desconexão gradual entre o estudante e a instituição de ensino motivada por determinantes socioeconômicos e psicopedagógicos. (Araujo *et al.*, 2025).

[1] Acadêmica da 8º fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: luciana.barros@unifebe.edu.br.
[2] Acadêmica da 8º fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: fabianam@unifebe.edu.br.
[3] Acadêmica da 8º fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: edna.flores@unifebe.edu.br.
[4] Prof. Me. Fabiana Boos Vasquez. UNIFEBE. *E-mail*: fabianaboos@unifebe.edu.br

A evasão escolar é hoje uma preocupação constante de todos os que atuam na educação; “A evasão escolar ocorre em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, sendo uma preocupação constante das instituições educacionais”. (Araujo, *et a*l.,2025. p. 1) profissionais, gestores e comunitários sentem-se frequentemente impotentes diante da saída dos alunos, porque muitas vezes faltam estratégias atualizadas e recursos pedagógicos que tornem a sala de aula atrativa e pertinente. O conhecimento dos professores pode estar defasado frente às novas demandas sociais e tecnológicas, o que dificulta a construção de práticas inovadoras capazes de engajar estudantes em risco de abandono. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como alternativa importante, oferecendo flexibilidade, currículos contextualizados e metodologias que valorizam experiências de vida, possibilitando reencontros com o estudo e maior permanência na escola.

O presente trabalho busca investigar as raízes desse afastamento e o papel vital da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de reparação. A problemática central reside em compreender por que o modelo de escola regular muitas vezes falha em reter o aluno e como a prática docente, fundamentada em teorias do desenvolvimento humano, pode reverter esse cenário. Para compreender o processo de aprendizagem do adulto e as causas da evasão, é essencial recorrer aos clássicos da pedagogia e psicologia do desenvolvimento.

Jean Piaget (1998) contribui para o entendimento de que a aprendizagem é uma construção contínua. No contexto da EJA, é necessário considerar que o adulto já atingiu o estágio das operações formais, possuindo capacidade de abstração, mas sua motivação está intrinsecamente ligada à aplicabilidade do conhecimento. Segundo a perspectiva piagetiana, o erro não deve ser punido, mas visto como uma etapa do processo de equilibração, algo fundamental para alunos que, como visto nos relatos, sentem-se "incapazes" ou "atrasados".

Lev Vygotsky (1991), por sua vez, enfatiza a importância da interação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky, o aprendizado é mediado pela cultura e pelo outro. No ambiente da EJA, o professor atua como o mediador que auxilia o aluno a transitar entre o que ele já sabe (conhecimento empírico da vida adulta) e o conhecimento científico. A falta desse suporte, muitas vezes, acelera a evasão.

Henri Wallon (1995) destaca a dimensão afetiva no processo de ensino. Para Wallon, o desenvolvimento é integrado: cognitivo, motor e afetivo são indissociáveis. Relatos de *bullying* e exclusão (como os presentes nas Entrevistas 2 e 3) demonstram como o ambiente escolar hostil fere a afetividade, gerando um bloqueio que impede a aprendizagem e leva ao abandono. Uma aula para adultos, portanto, deve ser pautada no respeito e no acolhimento emocional. A evasão escolar configura-se como um fenômeno complexo e multidimensional, resultante de uma desconexão gradual entre o estudante e a instituição de ensino motivada por determinantes socioeconômicos e psicopedagógicos. Dentro desse cenário, foi feita uma pesquisa com pessoas que não conseguiram concluir seus estudos no período regular.

O presente trabalho objetiva investigar as principais causas da interrupção dos estudos a partir de relatos de experiência coletados por meio de entrevistas qualitativas. A metodologia consistiu na análise de depoimentos que revelam realidades distintas, abrangendo desde a necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho para auxílio na renda familiar até questões de vulnerabilidade emocional e social.

Os resultados demonstram que, no ensino médio, a carga horária laboral exaustiva e a escassez de vagas no período noturno são fatores decisivos para o abandono. Adicionalmente, a pesquisa identificou que o *bullying*, a gravidez na adolescência e transtornos de aprendizagem não diagnosticados, como o TDAH, comprometem severamente a permanência estudantil.

Conclui-se que a evasão não é um evento isolado, mas um processo de afastamento influenciado pela falta de suporte institucional e pela desarticulação entre o currículo escolar e a realidade de vida dos alunos. No entanto, os relatos de retorno aos estudos via Educação de Jovens e Adultos (EJA) em idades avançadas reiteram a resiliência dos sujeitos e a importância de políticas públicas que ofereçam acolhimento e novas oportunidades de formação ao longo da vida, independentemente do tempo de afastamento.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, voltada para compreender os motivos que levaram pessoas a não concluírem os estudos no período regular. A pesquisa qualitativa busca interpretar experiências, opiniões e vivências dos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada da realidade estudada.

A coleta de dados foi realizada por meio do envio de perguntas via WhatsApp. Os participantes responderam sobre os motivos que os levaram a abandonar ou interromper os estudos durante o ensino regular. As respostas permitiram identificar fatores sociais, econômicos, familiares e pessoais relacionados à evasão escolar

Para a realização da pesquisa, participaram cinco entrevistados, entre homens e mulheres, com faixa etária entre 30 e 50 anos. Todos os participantes possuem em comum o fato de não terem concluído os estudos na idade considerada adequada, finalizando posteriormente por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou outras modalidades equivalentes. Em média, os entrevistados concluíram os estudos entre os 20 e 45 anos de idade.

Além da pesquisa de campo, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseada na leitura de artigos científicos e materiais acadêmicos sobre evasão escolar. Esses estudos contribuíram para fundamentar teoricamente o trabalho, possibilitando relacionar os relatos dos entrevistados com as discussões já existentes sobre o tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas revela que a evasão escolar é um fenômeno multifacetado, resultado da interação entre fatores socioeconômicos, emocionais e institucionais. Observa-se, primeiramente, o forte impacto da inserção precoce no mercado de trabalho, que, segundo o relato da Entrevista 1, obriga estudantes de 15 a 17 anos a jornadas longas (8–10 horas), tornando o ensino regular diurno incompatível com a manutenção dos estudos e favorecendo a saída precoce da escola.

Outro aspecto recorrente é a violência simbólica e a exclusão vivenciadas no ambiente escolar: a Entrevista 2 ilustra como o *bullying* e a falta de mediação de conflitos acabam por desmotivar o estudante, muitas vezes deslocado para turmas de adultos sem a maturidade necessária, o que intensifica o sentimento de inadequação e culmina no abandono. Além disso, relatos como o da Entrevista 3 destacam a presença de transtornos de aprendizagem não diagnosticados, como o TDAH, que historicamente foram interpretados como desinteresse ou indisciplina, reforçando estigmas que prejudicam a autoestima e o vínculo com a escola.

A questão de gênero e responsabilidades familiares também aparecem de modo relevante: a Entrevista 4 aponta que a gravidez e a maternidade são motivos de interrupção dos estudos quando não há apoio institucional ou comunitário adequado, o que evidencia a necessidade de políticas e práticas escolares que acolham essas especificidades.

Finalmente, a Entrevista 5 sintetiza o processo como um afastamento gradual, em que a perda de sentido do conteúdo, a acumulação de dificuldades sem suporte e as condições materiais (acesso à internet, ambiente de estudo) corroem progressivamente o pertencimento escolar. Articulando essas evidências com as contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon, conclui-se que a evasão não é simplesmente resultado de falhas individuais, mas de lacunas na mediação pedagógica, no acolhimento afetivo e na articulação entre escola e realidade social dos estudantes; assim, medidas que valorizem o saber prévio, promovam práticas mediadoras e afetivas, e flexibilizem organização e avaliação mostram-se centrais para prevenir o abandono e favorecer a reintegração por meio da EJA (entrevistado 1 a 5, 2026).

De forma geral, os estudos analisados apontam que a evasão escolar ocorre por diferentes motivos, como dificuldades financeiras, necessidade de trabalhar cedo, falta de incentivo familiar, dificuldades de aprendizagem e desmotivação escolar. A pesquisa também demonstra a importância da EJA como oportunidade de retomada dos estudos e inclusão social para jovens e adultos que não conseguiram concluir a educação básica no tempo regular.

4 CONCLUSÕES

A evasão escolar é um sintoma de uma escola que, por vezes, se desconecta da vida. Por meio dos relatos, percebe-se que o retorno aos estudos (muitas vezes décadas depois) é movido por um desejo de superação e necessidade profissional.

Para evitar o abandono, a escola não pode ser apenas um depósito de conteúdos. Ela precisa ser, como propunham os teóricos citados, um espaço de mediação, construção e afeto. O professor de EJA tem o desafio de reconstruir a autoconfiança desses alunos, mostrando que o tempo da aprendizagem é singular e que a educação é o caminho para a autonomia financeira e intelectual. A sensibilidade e o apoio mencionados na Entrevista 4 são, em última análise, as ferramentas mais eficazes contra a evasão.

Conclui-se que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados: pois, a partir dos relatos, as principais causas da evasão escolar, determinantes socioeconômicos, responsabilidades familiares, violência e falta de reconhecimento das dificuldades de aprendizagem foram identificados. Ademais, demonstrou-se como a EJA, quando organizada de forma flexível, reconhecedora dos saberes prévios e articulada à realidade dos estudantes, funciona como espaço reparador e caminho viável para a retomada dos estudos e a autonomia profissional.

Por fim, reforça-se a necessidade de políticas e formações docentes que promovam ambientes escolares inclusivos e conectados com a vida cotidiana, garantindo que a educação cumpra seu papel emancipador e contribua efetivamente para a permanência e reintegração escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNIFEBE pela concessão dos recursos necessários à realização desta pesquisa, cuja disponibilidade institucional foi essencial para o desenvolvimento das atividades propostas. Registro também minha gratidão ao Governo do Estado de Santa Catarina pela bolsa de estudos que me possibilita prosseguir minha formação acadêmica, condição imprescindível para a consecução deste trabalho.

Agradeço à coordenadora do Curso de Pedagogia, Gissele, pela orientação contínua e pela sensibilidade no acompanhamento das demandas do curso, bem como à professora mestre Fabiana Boos Vasquez, cujo auxílio valioso e incentivo constante foram determinantes para a condução desta pesquisa e para o meu crescimento profissional e acadêmico. A todos os colegas e servidores que, direta ou indiretamente, colaboraram com apoio técnico e moral, registro meu reconhecimento, reafirmando que este trabalho reflete um esforço coletivo pautado pela generosidade e pela competência de cada um.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cláudia Lima de; SANTOS, Queila Pereira; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia;

FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E IMPACTOS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO MUNDO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1945-1959, jan. 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17879. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17879. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2020.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília: 1996.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Fernanda Guedes[1]
Valéria Becher Trentin[2]

Formação Docente: Pós-graduação
Instituição de Ensino: Universidade do Vale Itajaí (UNIVALI)

RESUMO: A formação docente para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação constitui um dos principais desafios da educação inclusiva no contexto brasileiro. Embora os marcos legais reconheçam esses estudantes como público da Educação Especial, ainda persistem dificuldades relacionadas à identificação, ao enriquecimento curricular e à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas redes de ensino. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar produções acadêmicas relacionadas à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na escola pública brasileira. A pesquisa caracteriza-se como revisão de literatura de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Minayo (2014). O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), contemplando dissertações produzidas entre os anos de 2009 e 2024. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, seis dissertações compuseram o corpus analítico da pesquisa. Os resultados evidenciam a permanência da invisibilidade dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, associada à insuficiência das ações formativas, à fragmentação das políticas públicas e à ausência de suporte institucional nas redes de ensino. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação exige articulação entre políticas públicas, formação continuada sistemática e reorganização das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Formação docente; Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento e o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constituem desafios persistentes no contexto da educação brasileira. Embora a legislação tenha avançado nas últimas décadas, permanece um distanciamento entre as garantias normativas e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere à formação docente para identificação e atendimento desse público.

[1] Mestranda em Educação – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) E-mail: fernandaguedesbc@gmail.com
[2] Doutora em Educação – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) E-mail: valeria.trentin@univali.br

As discussões contemporâneas sobre potencial humano ampliaram-se a partir de perspectivas que superam concepções exclusivamente psicométricas. Gardner (2010) propõe a valorização das múltiplas inteligências, destacando que o desenvolvimento dos potenciais depende das oportunidades oferecidas e das mediações estabelecidas nos diferentes contextos socioculturais. Nessa direção, Renzulli (2004) compreende a superdotação como fenômeno dinâmico, resultante da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. A literatura especializada ressalta que o reconhecimento dessas especificidades é condição fundamental para promover o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes (Freitas; Pérez, 2011). Contudo, a ausência de formação adequada e de instrumentos sistematizados de identificação contribui para a invisibilidade desses sujeitos no cotidiano escolar. Conforme destaca Mantoan (2015, p. 81), “a formação docente na perspectiva inclusiva demanda profunda ressignificação das concepções de educação, do papel do professor e da função social da escola”.

No cenário brasileiro, o debate sobre inclusão ganhou maior projeção a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), consolidando-se em marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reconhece oficialmente as AH/SD como público da Educação Especial e institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar à escolarização.

Apesar dos avanços normativos, muitas redes de ensino ainda não implementam processos consistentes de identificação, acompanhamento e enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD. Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar produções acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores voltada ao Atendimento Educacional Especializado de estudantes com AH/SD na escola pública brasileira.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como revisão de literatura de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa fundamentada na análise de conteúdo proposta por Minayo (2014). A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento e análise de produções acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com AH/SD.

O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), utilizando descritores relacionados às Altas Habilidades/Superdotação, formação continuada, inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado. A busca inicial resultou em 42 trabalhos.

Posteriormente, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, priorizando pesquisas voltadas à formação docente e ao atendimento educacional de estudantes com AH/SD na escola pública brasileira. Após a aplicação desses critérios, seis dissertações produzidas entre os anos de 2009 e 2024 foram selecionadas para compor o corpus analítico da pesquisa.

A análise das produções buscou identificar convergências, desafios e lacunas relacionados à formação continuada de professores para atuação inclusiva no contexto escolar, considerando aspectos relacionados à identificação dos estudantes, às práticas pedagógicas e às condições institucionais que atravessam a efetivação da educação inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados evidenciam convergência quanto à insuficiência das políticas formativas e à permanência da invisibilidade dos estudantes com AH/SD no contexto escolar. As pesquisas apontam que a formação continuada promove ampliação conceitual e sensibilização docente; contudo, sua efetividade mostra-se limitada pela fragmentação das ações formativas, pela ausência de continuidade institucional e pela fragilidade do suporte oferecido pelas redes de ensino.

Os resultados também revelam que muitos professores demonstram dificuldades relacionadas à identificação dos estudantes com AH/SD e à organização de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Tal cenário reforça a compreensão de que o reconhecimento desses estudantes ainda ocorre de forma limitada e, muitas vezes, associado a concepções reducionistas sobre inteligência e desempenho escolar.

Conforme destaca Gatti (2010), os desafios relacionados à educação inclusiva não podem ser atribuídos exclusivamente à formação docente, uma vez que fatores estruturais, institucionais e políticos também interferem diretamente na organização das práticas pedagógicas e no funcionamento das redes de ensino. Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que as políticas educacionais não se materializam automaticamente nas práticas escolares, sendo reinterpretadas e tensionadas no cotidiano das instituições.

Outro aspecto identificado refere-se à concentração regional das produções acadêmicas na região Sudeste, evidenciando desigualdade na produção científica nacional sobre formação docente para atendimento de estudantes com AH/SD. Tal cenário aponta para a necessidade de ampliação das pesquisas em diferentes contextos educacionais brasileiros, fortalecendo discussões relacionadas à formação docente e à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

4 CONCLUSÕES

A análise das produções acadêmicas selecionadas evidenciou que, apesar dos avanços legais relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, ainda persistem desafios significativos no que se refere à formação continuada de professores para o atendimento de estudantes com AH/SD no contexto escolar.

Os estudos analisados demonstraram convergência quanto à insuficiência das ações formativas, à fragilidade dos processos de identificação e à permanência da invisibilidade desses estudantes nas redes de ensino. Além disso, observou-se que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende não apenas da formação docente, mas também de condições institucionais,

políticas e organizacionais que sustentem o trabalho pedagógico nas escolas.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva para esses estudantes exige articulação entre políticas públicas, formação continuada sistemática e reorganização das práticas pedagógicas. Os resultados obtidos permitiram responder ao objetivo proposto pelo estudo, ao analisar produções acadêmicas relacionadas à formação docente voltada ao Atendimento Educacional Especializado desse público na escola pública brasileira.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a temática em diferentes contextos educacionais brasileiros, contribuindo para o fortalecimento das políticas formativas e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa:** Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.**
14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?**
Revista Educação, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca:** UNESCO, 1994.

ENTRE QUALIDADE E CONTROLE: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2026–2036

Gislaine Aparecida Denardi Biasiolo[1] – Uniarp
Mara Regina Zluhan[2] – Uniarp
Shirlei de Souza Corrêa[3] – Uniarp

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Pós Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp

RESUMO: O Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036) inaugura novo ciclo do planejamento educacional brasileiro ao reposicionar a qualidade, a equidade e a governança no centro da agenda pública. Este estudo analisa as arquiteturas normativas e as dimensões políticas do plano, investigando de que modo os padrões de qualidade e as métricas de desempenho transversalizam objetivos, metas e estratégias, especialmente nos mecanismos de monitoramento, regulação e indução de resultados na educação básica brasileira. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da Lei nº 15.388/2026 e em produções acadêmicas sobre políticas educacionais, avaliação e financiamento. Os resultados evidenciam inflexão paradigmática em relação aos planos anteriores, historicamente centrados na ampliação do acesso, para uma racionalidade orientada à qualidade educativa, ao monitoramento contínuo e à responsabilização federativa por resultados. Instrumentos de avaliação externa e indicadores de desempenho passam a operar como dispositivos de governança, condicionando financiamento, redefinindo prioridades curriculares e tensionando a autonomia docente sob lógica gerencial. Conclui-se que o êxito do PNE dependerá da efetivação do Sistema Nacional de Educação como política de Estado, capaz de articular cooperação federativa, financiamento redistributivo, valorização profissional e justiça social, superando a histórica fragmentação administrativa da educação brasileira.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Qualidade educacional; Métricas de desempenho.

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036 inaugura uma nova etapa do planejamento educacional brasileiro ao transformar a qualidade em arquitetura normativa baseada em indicadores, tensionando autonomia, financiamento e justiça social (Brasil, 2026). Em continuidade à trajetória iniciada

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB - *E-mail:* biologia.gislaine@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - *E-mail:* mara.regina@uniarp.edu.br.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - *E-mail*: shirleiscorrea@hotmail.com.

pela Constituição Federal de 1988 e pelos planos anteriores, o novo PNE reafirma a centralidade da educação para o desenvolvimento nacional, incorporando demandas contemporâneas relacionadas à equidade, monitoramento contínuo e responsabilização institucional.

A literatura demonstra que os PNEs expressam disputas políticas, concepções de Estado e diferentes projetos de sociedade. Contribuições de Ball (2001, 2002, 2012) indicam que reformas contemporâneas tendem a combinar performatividade, governança por resultados e mecanismos de controle à distância, enquanto Saviani (2010, 2014) e Dourado (2010, 2016) defendem o fortalecimento do Sistema Nacional de Educação e a consolidação do planejamento como política de Estado.

No PNE 2026–2036, observa-se deslocamento da centralidade no acesso e na expansão de matrículas para uma racionalidade orientada pela qualidade educacional, equidade e gestão baseada em evidências. O documento introduz novas métricas de desempenho, amplia a centralidade das avaliações externas e reforça mecanismos de monitoramento articulando financiamento, metas e resultados. Diante desse cenário, este estudo analisa as arquiteturas normativas e as dimensões políticas do PNE 2026–2036, investigando de que modo os padrões de qualidade e as métricas de desempenho transversalizam objetivos, metas e estratégias, especialmente nos mecanismos de monitoramento, regulação e indução de resultados na educação básica brasileira.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como básica, de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e explicativos, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica e documental. Como eixo interpretativo para a análise dos dados, utilizou-se análise de conteúdo temática, articulada ao Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe, permitindo examinar o PNE nos contextos de influência, produção textual, prática e efeitos.

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2026–2036) E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O PNE 2026–2036, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, consolida-se como principal marco normativo do decênio, reorganizando o planejamento educacional ao combinar coordenação federativa, definição de prioridades públicas e mecanismos de acompanhamento institucional (Brasil, 2026). Ao apresentar 17 diretrizes e 12 objetivos gerais, desdobrados em metas e estratégias, o plano expõe uma arquitetura normativa que busca combinar princípios democráticos, racionalidade técnica e mecanismos de monitoramento (Brasil, 2026).

Como observa Dourado (2010, 2016), os planos nacionais produzem efeitos concretos apenas quando articulados às capacidades estatais, à cooperação entre os entes federados e a mecanismos efetivos de acompanhamento social. No PNE 2026–2036, os objetivos podem ser organizados em três eixos: universalização do acesso e da aprendizagem qualificada; enfrentamento das desigualdades regionais e sociais, com ampliação

do financiamento; e fortalecimento da gestão democrática, com valorização dos profissionais da educação.

Essa tríade demonstra que o êxito do plano dependerá menos da formulação legal e mais da capacidade política de converter metas em ações efetivas. Nesse sentido, Saviani (2007, 2014) alerta que o planejamento educacional brasileiro historicamente oscila entre avanços normativos e limites de implementação. O PNE 2026–2036, portanto, deve ser compreendido não apenas como promessa institucional, mas como campo de disputas em torno do projeto de sociedade e de escola pública que se pretende consolidar no país. Nessa perspectiva, o plano busca assegurar continuidade institucional para além dos ciclos governamentais. Para Azanha (1991), planejar significa construir referências capazes de orientar a ação estatal de modo coerente e socialmente relevante, superando práticas fragmentadas e imediatistas.

2.1 As métricas de qualidade e a centralidade das avaliações em larga escala

No PNE 2026–2036, a principal inovação reside na institucionalização de mecanismos permanentes de acompanhamento da aprendizagem, da gestão e do cumprimento das metas educacionais (Brasil, 2026). Indicadores, avaliações externas e bases estatísticas passam a ocupar posição estratégica na coordenação federativa. A reforma educacional contemporânea expressa no novo PNE pode ser lida, à luz de Ball (2001, 2002, 2012), como parte de uma epidemia política global.

No âmbito do PNE 2026–2036, instrumentos como o Índice Criança Alfabetizada (ICA) deixam de ser meros dados técnicos de monitoramento para tornarem-se dispositivos que pressionam a subjetividade docente, vinculados ao cumprimento de metas nacionais e articulados a mecanismos de financiamento por resultados, como o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), (Brasil, 2020; Brasil, 2026). Esse processo despersonaliza a prática pedagógica, forçando o professor, em muitos casos, a abdicar de seu juízo profissional e de sua autenticidade para atuar como um agente orientado à produção de resultados, com o objetivo de atender às exigências do sistema (Ball, 2002; Saviani, 2014).

Contudo, seria equivocado negar a relevância dos sistemas avaliativos: quando utilizados de forma contextualizada e articulados a políticas de apoio, podem identificar desigualdades, localizar defasagens e subsidiar intervenções pedagógicas mais precisas (Dourado, 2016). Dessa forma, a centralidade assumida pelas métricas no PNE 2026–2036 exige equilíbrio analítico e político. Indicadores e avaliações podem fortalecer a capacidade estatal de coordenação e acompanhamento, desde que subordinados ao direito à educação, à justiça territorial e à valorização do trabalho pedagógico (Saviani, 2014).

2.2 Currículo, Financiamento, governança e disputas público-privadas

O PNE é entendido como um processo dinâmico de interpretação e recriação, no qual os textos legais não são meramente implementados, mas ressignificados na prática pelos profissionais da educação. Contudo, essa

capacidade de recontextualização é fortemente tensionada pela rigidez da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao firmar-se como eixo normativo central da política curricular brasileira, tende a delimitar e reduzir as margens da autonomia pedagógica (Brasil, 2017).

Os padrões de qualidade aparecem não apenas como diretrizes, mas como requisitos operacionais que perpassam todas as etapas e modalidades de ensino. Na Educação Infantil, por exemplo, o Objetivo 2 dedica-se integralmente a assegurar qualidade, garantindo que a oferta de creches e pré-escolas atenda a padrões nacionais que abarquem infraestrutura física, qualificação profissional, condições de gestão e recursos pedagógicos alinhados à BNCC. Como alerta Ball (2002), a reforma educacional não altera apenas as tarefas docentes, mas quem eles são, impactando sua subjetividade e identidade social.

No contexto de influência, organismos internacionais, movimentos sociais, setor privado e governos disputam sentidos sobre qualidade, eficiência, equidade e finalidade social da educação. Como assinala Ball (1994, 2001), políticas públicas não surgem de forma linear ou exclusivamente estatal, mas emergem de arenas conflituosas onde diversos atores tentam hegemonizar discursos, prioridades e soluções institucionais.

No Brasil, destaca-se a presença de organizações do terceiro setor e fundações empresariais que influenciam agendas públicas por meio de assessoramento técnico e formação de lideranças. Segundo Morgan e Mocarzel (2024), tais atores participam ativamente da formulação de políticas educacionais, reforçando a porosidade entre Estado, mercado e filantropia. Consolida-se, assim, uma tensão estrutural entre gestão por resultados e educação socialmente referenciada. Enquanto a primeira enfatiza eficiência e produtividade, a segunda compreende a escola como espaço público de formação crítica, proteção social e promoção da justiça educacional.

No campo financeiro, a efetividade do PNE depende da capacidade estatal de transformar metas normativas em condições materiais concretas para funcionamento das redes públicas de ensino. O plano institui o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência para aferir a adequação do financiamento, vinculando recursos ao atendimento de parâmetros nacionais mínimos de qualidade, de infraestrutura, insumos pedagógicos e condições de oferta escolar (Brasil, 2026).

Todavia, a viabilidade material dessa diretriz e o alcance da meta de investimento equivalente a 10% do PIB enfrentam o que Heidrich *et al.* (2025) denominam de incompatibilidade estrutural diante do atual regime fiscal brasileiro. A Lei Complementar nº 200/2023, ao limitar o crescimento das despesas primárias, impõe restrições à expansão necessária dos investimentos educacionais, tensionando a realização do direito à educação com padrão adequado de qualidade (Heidrich *et al*., 2025).

2.3 Análise a partir do Ciclo de Políticas de Ball

A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, permite compreender o PNE 2026–2036 não como um artefato estático ou linear, mas como processo complexo, dinâmico e conflituoso e pode ser analisada a partir dos principais contextos da política, o **Contexto de Influência** é o espaço onde se constroem discursos políticos e se disputam finalidades sociais da educação; inclui a influência de agências internacionais como Banco Mundial, OCDE e UNESCO, que introduzem padrões de qualidade e regulação recontextualizados no Brasil. **Contexto da Produção de Texto,** diz respeito à materialização da política em textos legais, como a Lei nº 15.388/2026. **Contexto da Prática,** políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e recriadas por profissionais nas escolas. O êxito das metas do PNE 2026–2036 depende dessa reinterpretação em âmbitos estaduais e municipais, onde a política ganha existência concreta.**Contextos de Resultados (Efeitos) e Estratégia Política,** esses contextos ampliam a análise para os impactos reais da política: avaliam se o PNE 2026–2036 está efetivamente reduzindo desigualdades educacionais ou gerando novos padrões de exclusão por meio de métricas de desempenho.

Nesse sentido, o monitoramento das metas do PNE 2026–2036 utiliza fontes oficiais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para avaliar a qualidade em todos os níveis da educação básica. As avaliações internacionais, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), incidem sobre o PNE 2026–2036 ao atuarem tanto como instrumentos complementares de monitoramento quanto como vetores de pressão política e pedagógica que moldam a definição de qualidade no país. Sob a ótica do Ciclo de Políticas de Ball, avaliações internacionais integram o contexto de influência, no qual ideias globais circulam por meio de empréstimos de políticas e pressões de agências como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. A necessidade de melhorar desempenho nesses exames pressiona o PNE a articular avaliações nacionais (como o Saeb) com as internacionais, o que induz a centralidade da BNCC e de habilidades operacionais em Língua Portuguesa e Matemática.

O grande desafio desta política pública é que ela se constitua como Política de Estado e não apenas como política de governo. Nesse contexto, um dos avanços mais significativos para a educação brasileira é a efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE), entendido como condição política essencial para assegurar melhoria da qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino.

Concebido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade civil, o SNE deve atuar como instrumento central para regulamentar o regime de colaboração e as normas de cooperação entre os entes federados, conforme previsto na Constituição de 1988. Esse arranjo é decisivo para enfrentar a histórica fragmentação das políticas educacionais, superar a descontinuidade administrativa entre governos, perspectiva amplamente defendida por Saviani (2010, 2014).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do objetivo de analisar as arquiteturas normativas e as dimensões políticas do PNE 2026–2036, investigando de que modo os padrões de qualidade e as métricas de desempenho transversalizam objetivos, metas e estratégias, especialmente nos mecanismos de monitoramento, regulação e indução de resultados na educação básica brasileira. Compreende-se que o PNE 2026–2036 expressa importante inflexão em relação aos ciclos anteriores, ao deslocar a centralidade da expansão do acesso para a regulação orientada por resultados, pela equidade e pela responsabilização federativa. A qualidade educacional defendida pelo PNE 2026–2036 só será substantiva se transcender as métricas padronizadas e incorporar justiça social, diversidade territorial e formação humana integral. Do mesmo modo, persistem contradições entre as metas ambiciosas de qualidade e financiamento e os limites impostos pelo atual regime fiscal.

A efetividade do PNE 2026–2036 dependerá menos da sofisticação normativa de seu texto legal e mais da capacidade do Estado brasileiro de convertê-lo em ação pública concreta, contínua e socialmente referenciada. Em síntese, o PNE 2026–2036 coloca em disputa dois projetos de educação: de um lado, a racionalidade gerencial orientada por métricas, desempenho e controle; de outro, a concepção democrática fundada na justiça social, diversidade territorial e formação humana integral. O futuro da educação brasileira dependerá de qual dessas perspectivas prevalecerá na materialização do plano.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990/1991.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023. Institui regime fiscal sustentável... Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília, DF: INEP, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 921-938, 2016.

HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini; ARAÚJO, Renan Bandeirante; COUTO, Caline do Carmo. Qualidade da aprendizagem e financiamento da educação no novo PNE. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 19, n. 44, p. 429-448, maio/ago. 2025.

MORGAN, Karine Vichiett; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. Os bancos nos bancos da escola: o setor bancário na educação pública brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 45, e278750, 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

EPISTEMOLOGIA DO ENSINO E BIOÉTICA: INTERFACES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Wagner Eduardo Estácio de Paula[1]
João Derli de Souza Santos[2]
André Luiz de Oliveira Braz[3]
Marcio de Oliveira Nunes[4]
Josely Cristiane Rosa[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: Este trabalho analisa o conhecimento no campo do ensino a partir de uma perspectiva ético-epistemológica crítica, estabelecendo diálogo entre epistemologia da ciência, epistemologias do Sul, Ética da Libertação e Bioética de Intervenção. Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica, fundamentada na compreensão de que a produção científica constitui prática social historicamente situada, atravessada por dimensões políticas, sociais e éticas. Os resultados indicam que a produção do conhecimento em ensino não pode ser reduzida a dimensões técnico-metodológicas, exigindo referenciais capazes de considerar suas condições de produção e seus impactos sociais. Conclui-se que a articulação entre epistemologia crítica e perspectivas latino-americanas amplia a compreensão da ciência educacional, contribuindo para a construção de conhecimentos socialmente situados e comprometidos com a transformação social.

Palavras-chave: Epistemologia; bioética; ética da libertação.

1 INTRODUÇÃO

A produção científica no campo do ensino tem sido tradicionalmente orientada por abordagens técnico-metodológicas que priorizam a sistematização de dados e a validação de resultados. Embora necessárias, essas abordagens não esgotam a complexidade da pesquisa educacional, que também envolve pressupostos epistemológicos relacionados à escolha dos problemas, dos métodos e das formas de interpretação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Embora essas abordagens tenham contribuído para o avanço da pesquisa educacional, observa-se uma lacuna decisiva na análise das dimensões epistemológicas e éticas que estruturam a produção do conhecimento. Essa lacuna se evidencia quando os procedimentos metodológicos são tratados de forma dissociada dos interesses e das condições sociais que orientam a

[1] Doutor. Unifebe. *E-mail:* wagner.estacio@unifebe.edu.br
[2] Doutor. Unifebe. *E-mail:* derli@unifebe.edu.br
[3] Doutor. Unifebe. *E-mail:* andrebraz@unifebe.edu.br
[4] Doutor. Unifebe. *E-mail:* márcio.nunes@unifebe.edu.br
[5] Doutora. Unifebe. *E-mail:* jo.rosa.cris@unifebe.edu.br

investigação (HABERMAS, 1982).

A ciência não se constitui como atividade neutra, mas como prática social inserida em contextos históricos e políticos específicos. Ao relacionar conhecimento e interesse, Habermas (1982) contribui para compreender que a produção científica está atravessada por valores, finalidades e relações de poder. Nesse sentido, compreender o conhecimento em ensino exige reconhecer as condições concretas de sua produção.

No contexto latino-americano, essa discussão assume relevância ampliada, sobretudo diante das desigualdades estruturais que marcam os sistemas educacionais. As epistemologias do Sul emergem como crítica à hegemonia do conhecimento eurocentrado e à invisibilização de saberes produzidos em contextos periféricos (SANTOS; MENESES, 2010). Neste ínterim, a epistemologia crítica questiona os fundamentos da ciência moderna, especialmente a ideia de neutralidade e universalidade do conhecimento. A produção científica passa a ser compreendida como processo historicamente situado, vinculado a contextos sociais e políticos, e não apenas como conjunto de métodos e procedimentos (HABERMAS, 1982; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

As epistemologias do Sul propõem a valorização da pluralidade de saberes e a superação da monocultura científica. No campo do ensino, essa abordagem permite reconhecer a necessidade de construir conhecimentos educacionais situados, comprometidos com as realidades sociais locais e com a diversidade epistemológica (SANTOS; MENESES, 2010). Já a Ética da Libertação propõe que a produção do conhecimento parta da realidade concreta dos sujeitos historicamente excluídos. Em Dussel (2012), a centralidade da vítima como referência ético-crítica redefine o papel da ciência, orientando-a para a afirmação da vida, da dignidade humana e da transformação das condições que produzem exclusão.

A Bioética de Intervenção, neste contexto, amplia o campo bioético ao incorporar questões sociais e políticas. Diferentemente de abordagens restritas aos conflitos biomédicos, propõe uma atuação voltada à redução das desigualdades e à promoção da justiça social, especialmente nos contextos periféricos (GARRAFA, 2005; FEITOSA, 2015). Na articulação com o campo do Ensino, essas perspectivas reforçam que a produção científica deve considerar seus impactos sociais e contribuir para a transformação da realidade. Essa compreensão aproxima-se da educação problematizadora de Freire (1980), para quem conhecer implica leitura crítica do mundo e atuação responsável sobre ele.

A articulação entre esses referenciais permite analisar não apenas como o conhecimento educacional é produzido, mas também a quem ele responde, quais saberes legitima e quais efeitos pode gerar na formação docente, nas práticas pedagógicas e na organização dos sistemas educacionais. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o conhecimento em ensino como território ético-epistemológico, articulando contribuições da epistemologia crítica, das epistemologias do Sul, da Ética da Libertação e da Bioética de Intervenção.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa teórica de natureza bibliográfica, orientada por abordagem epistemológica crítica. A escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de analisar os pressupostos teóricos que estruturam a produção do conhecimento em ensino, considerando a relação entre métodos, interesses e contextos de produção (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

A seleção das obras priorizou autores das áreas de epistemologia, educação, filosofia da libertação e bioética: Habermas, Sánchez Gamboa, Santos e Meneses, Dussel, Freire, Garrafa e Feitosa. A análise foi realizada por meio de leitura interpretativa e articulação conceitual, buscando identificar categorias relacionadas à produção científica, à pluralidade de saberes, à responsabilidade social, à dignidade humana e à justiça.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise evidencia que o conhecimento produzido no campo do ensino não pode ser reduzido à aplicação de técnicas, métodos ou procedimentos previamente definidos. Ele se constitui como prática social situada, produzida em contextos históricos, culturais e institucionais específicos, e atravessada por interesses e disputas de sentido. Esse resultado converge com Habermas (1982) e Sánchez Gamboa (2007), ao evidenciar a relação entre escolhas metodológicas, interesses de conhecimento e condições sociais da pesquisa.

Compreender o ensino por essa perspectiva permite ampliar o debate sobre a produção científica, reconhecendo que a ciência não apenas interpreta a realidade educacional, mas também participa de sua construção. Assim, produzir conhecimento implica assumir responsabilidade diante dos efeitos que a pesquisa pode gerar na formação dos sujeitos, nas práticas pedagógicas e na organização dos sistemas educacionais. Essa responsabilidade se expressa, concretamente, na delimitação dos problemas investigados, na escolha dos sujeitos ouvidos, na interpretação dos resultados e na circulação do conhecimento produzido, em diálogo com a compreensão crítica de educação proposta por Freire (1980).

Nesse sentido, a Ética da Libertação e a Bioética de Intervenção contribuem para afirmar que o conhecimento não deve permanecer neutro diante das injustiças, mas orientar-se pelo compromisso com a redução das desigualdades, a defesa da dignidade humana e a promoção da justiça social (DUSSEL, 2012; GARRAFA, 2005; FEITOSA, 2015). A aproximação com as epistemologias do Sul também permite valorizar saberes locais e reconhecer grupos historicamente afastados dos espaços de produção e legitimação científica (SANTOS; MENESES, 2010).

Essa abordagem amplia o papel da ciência educacional ao compreendê-la como uma prática crítica, historicamente situada e socialmente comprometida. Em vez de limitar-se à produção de diagnósticos ou à formulação de soluções técnicas para problemas escolares, a pesquisa em ensino passa a questionar os fundamentos que orientam as práticas pedagógicas, os interesses que atravessam a produção do conhecimento e os efeitos sociais das decisões educacionais.

O impacto dessa perspectiva pode ser observado em três dimensões articuladas. No plano científico, favorece maior explicitação dos pressupostos que orientam as pesquisas e amplia a diversidade de referenciais reconhecidos. No plano formativo, oferece elementos para que professores analisem criticamente currículos, metodologias e processos de avaliação. No plano social, contribui para agendas de pesquisa mais atentas às desigualdades educacionais e à participação dos sujeitos e comunidades envolvidos.

4 CONCLUSÕES

Compreendido como território ético-epistemológico, o conhecimento em ensino revela-se como prática social complexa, situada em contextos históricos concretos e atravessada por dimensões políticas, culturais e éticas. Essa compreensão permite afastar a ideia de que a ciência educacional possa ser reduzida a procedimentos técnicos, modelos metodológicos ou instrumentos de aplicação imediata. Ao contrário, exige uma análise crítica de seus fundamentos, interesses, formas de legitimação e implicações na realidade educacional.

A articulação entre epistemologia crítica, epistemologias do Sul, Ética da Libertação e Bioética de Intervenção oferece um referencial consistente para repensar a produção científica no campo do ensino. Essa aproximação desloca o foco de uma suposta neutralidade para a responsabilidade social que acompanha toda prática investigativa. Nessa perspectiva, pesquisar o ensino não significa apenas descrever fenômenos educacionais, mas reconhecer as condições históricas que os produzem, os sujeitos envolvidos e os efeitos que o conhecimento pode gerar na formação humana e na organização da vida social.

Como implicação, destaca-se a necessidade de construir agendas de pesquisa comprometidas com a justiça social, a valorização da diversidade epistemológica e o enfrentamento das desigualdades educacionais. O impacto do estudo reside, portanto, na proposição de critérios ético-epistemológicos que podem orientar a escolha de problemas de pesquisa, a formação docente, a análise curricular e a relação entre universidade, escola e comunidade. Desse modo, o conhecimento em ensino assume não apenas função acadêmica, mas também ética e política, ao contribuir para práticas educativas mais democráticas, críticas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FEITOSA, Saulo Ferreira. **O processo de territorialização epistemológica da bioética de intervenção: por uma prática bioética libertadora.** 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Bioética) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARRAFA, Volnei. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. **Revista Bioética**, Brasília, DF, v. 13, n. 1, p. 125-134, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó, SC: Argos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

ESCOLA CONTEMPORÂNEA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ENSINAGEM: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Ivan Bechtold[1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]

Eixo Temático: Formação docente
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

RESUMO: A ensinagem apresenta-se como uma abordagem pedagógica capaz de contribuir para a superação do ensino tradicional, transformando a simples transmissão de informações em um processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo apresentar a ensinagem como uma possibilidade estratégica para atender às demandas da escola contemporânea, buscando compreender as relações entre formação docente, práticas pedagógicas e o uso da Inteligência Artificial no contexto educacional atual. O presente texto caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva e, em relação aos procedimentos metodológicos, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam a necessidade de superação do ensino tradicional na educação contemporânea, processo que se inicia na formação inicial docente e se estende à formação continuada dos professores em exercício. Conclui-se que a ensinagem, diante da incorporação das tecnologias e da Inteligência Artificial (IA), rompe com a lógica da mera transmissão de conteúdos e valoriza a aprendizagem construída de forma coletiva.

Palavras-chave: Ensinagem; Formação docente; Educação contemporânea.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vem passando por transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos, pelas novas demandas sociais e pelo perfil dos estudantes da atualidade. Nesse contexto, a presença crescente da Inteligência Artificial e das tecnologias digitais na sala de aula tem intensificado as reflexões sobre a necessidade de mudanças nas estratégias de ensino.

Diante disso, há necessidade de repensar os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem ainda marcados pela centralização do professor e pela simples transmissão de conteúdo. Nesse sentido se questiona: Como superar o ensino tradicional diante das demandas dos estudantes da escola contemporânea?

Partindo dessa problemática, este estudo tem como objetivo apresentar a ensinagem como uma possibilidade estratégica para fortalecer práticas educativas mais colaborativas, buscando compreender as relações entre formação docente, práticas pedagógicas e a chegada da Inteligência Artificial na

[1] Doutorando em educação básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: ivanbechtold@gmail.com
[2] Doutora em educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br

educação. Além disso, procura-se refletir sobre a importância da formação inicial e continuada dos professores diante das transformações tecnológicas que vêm impactando o trabalho pedagógico na contemporaneidade.

A relevância deste estudo está na necessidade de ampliar as discussões acerca da ensinagem como uma abordagem capaz de fortalecer a construção compartilhada do conhecimento entre professor e estudante, além de contribuir para a superação dos desafios impostos pelas transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pela IA na educação contemporânea.

Diante disso, o presente resumo expandido organiza-se, além desta introdução, em uma seção destinada a metodologia, outra voltada aos resultados e discussões e, por fim, às conclusões e às referências bibliográficas.

2 METODOLOGIA

O presente texto caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, por buscar compreender aspectos subjetivos relacionados à ensinagem e à construção do conhecimento no contexto da escola contemporânea.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva, e em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas relacionadas à ensinagem, à formação docente e às transformações educacionais.

Durante a elaboração deste trabalho, o autor utilizou ferramentas de Inteligência Artificial generativa, especificamente o ChatGPT, no modelo GPT-5.5 e Gemini 3 Flash, como apoio à revisão gramatical, ao aprimoramento da fluidez textual e à organização das referências bibliográficas. Após a utilização dessas ferramentas, todo o conteúdo foi revisado, analisado e editado pelo autor, que assume integral responsabilidade pelas informações, interpretações e considerações apresentadas neste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea vêm impactando a educação. Diante desse cenário de contínuas transformações, a escola é desafiada a acompanhar essas novas demandas, este fato torna necessário repensar as práticas pedagógicas, incorporando estratégias mais inovadoras, dinâmicas e significativas.

Nesse contexto, é fundamental que a escola esteja preparada para atender a essa nova realidade e, para que isso aconteça, acredita-se ser essencial investir na formação de professores, ressaltando-se a importância de que essa formação seja de qualidade, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico, à mediação das aprendizagens e à construção de práticas inovadoras e humanizadas.

Torna-se necessário construir uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, voltada à formação de estudantes críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, considerando sua futura atuação docente. Ainda é frequente que “[...] a formação pedagógica específica ao magistério no ensino

superior é pouco trabalhada [...]. As atividades referentes às práticas de ensino, quando acontecem, ficam limitadas às poucas horas de estágio [...]" (Bueno; Lima, 2024, p. 127).

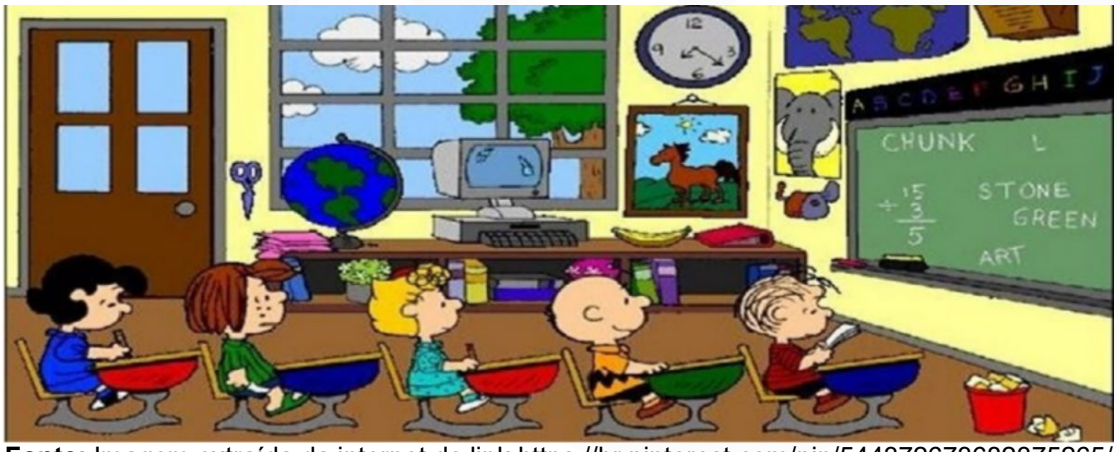
Diante disso, evidencia-se que, já no contexto universitário, as práticas pedagógicas devem superar a simples transmissão de conteúdos, incentivando a pesquisa, a resolução de problemas, o pensamento autônomo e a articulação entre conhecimento e realidade social (Almeida; Pimenta, 2014).

Continuadamente, observa-se que muitos professores com maior tempo de atuação foram formados em períodos nos quais as estratégias e metodologias de ensino eram diferentes das atuais, estas alinhadas ao modelo tradicional de ensino. Enfatiza-se que "discutir a formação docente é um movimento necessário à medida que os currículos, as políticas estão em constante transformação" (Barbieri; Silva; Baccin, 2022, p. 11). Nesse sentido, diante da inserção da IA, das tecnologias da informação, da sala de aula invertida, da aprendizagem baseada em projetos, da gamificação e até mesmo do ensino híbrido, evidencia-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas.

Diante dessas transformações, pode-se afirmar que a educação tradicional, compreendida por Paulo Freire (1987) como uma forma de educação bancária, caracterizava-se pela transmissão do conhecimento realizada pelo professor, esperando-se que o aluno demonstrasse a aprendizagem por meio das provas. Assim, evidencia-se que, na contemporaneidade, "[...], o processo de ensino não se calca mais no modelo do professor como detentor do conhecimento ou como o único a ter vez e voz" (Bechtold, 2024, p. 18).

Acredita-se que a imagem apresentada na figura abaixo, embora ainda bastante comum, já não corresponde às demandas da educação contemporânea. Nessa perspectiva, de acordo com Mendes (2017), espera-se que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem, uma vez que necessita de interação, movimentação, compartilhamento de conhecimentos e experiências práticas, ou seja, de oportunidades para "pôr a mão na massa". Além disso, "[...] esse modelinho "bunitinhu" de aluninhos felizes, sentadinhos um olhando pra nuquinha do outro, na verdade, nunca funcionou" (Mendes, 2017).

Figura 1 – Uma aula tradicional



Fonte: Imagem extraída da internet do link https://br.pinterest.com/pin/544372673682375265/ Acesso em 15/05/2026

Diante disso, fica evidente “que a educação tradicional possui métodos pouco dinâmicos e o conhecimento, na esmagadora maioria, acontece dentro deste método” (Bechtold, 2024, p. 58). Assim, é notório a necessidade de mudanças de estratégias nas práticas pedagógicas, pois o ensino tradicional, não consegue abarcar todas as demandas da educação contemporânea.

Nesse sentido, o processo de ensinagem apresenta-se como uma estratégia capaz de contribuir para a superação do ensino tradicional, buscando atender às demandas e aos desafios do processo educativo contemporâneo. A luz disso, Anastasiou e Alves (2004), apontam que ensinagem rompe com o tradicionalismo que visa transmitir conteúdos, e passa a valorizar a construção participativa do processo de aprendizagem, “pois transmitir informações, [...] não sustenta o real papel do ensino e do professor” (Correia; Costa; Akerman, 2017, p. 24).

Anastasiou e Alves (2004) conceituam ensinagem como uma prática social que engloba a ação de ensinar e apreender “[...] um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrentes de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (p. 15).

Nesta direção, Boeira (2021) ressalta a interação entre professor e aluno e compreende a ensinagem como uma prática pedagógica que valoriza o protagonismo estudantil, a mediação docente e a construção compartilhada do conhecimento. Nessa perspectiva a ensinagem é um “convite ao envolvimento dos estudantes e a união entre professor e alunos no enfrentamento dos obstáculos para o conhecimento” (Boeira, 2021, p. 28).

Segundo Anastasiou e Alves (2004), esta estratégia, aproxima o aluno do professor. O que acontece é uma relação de parceria, na qual ambos aprendem e ensinam em conjunto, pois não é mais sobre dar aulas e sim sobre fazer aulas e “nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15).

Diante da relevância do professor no processo de ensinagem, destaca-se seu papel na organização de estratégias pedagógicas que favoreçam a apropriação do conhecimento pelos estudantes, considerando os diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula (Castaman e Tommasini, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que as competências gerais da Educação Básica se articulam entre as diferentes etapas de ensino, contribuindo para a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, aproxima-se da ensinagem ao compreender o processo educativo como uma prática colaborativa entre professor e aluno, articulando teoria e realidade.

Além disso, a BNCC destaca, entre suas competências gerais da Educação Básica, a necessidade de o estudante “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade” (Brasil, 2017, p. 9), reforçando a ideia de participação ativa do estudante no processo educativo.

Quando se trata da educação contemporânea, torna-se necessário discutir os avanços tecnológicos e seus impactos nos processos de ensino - aprendizagem. Nesse contexto, a IA passa a integrar, de forma cada vez mais necessária, tanto a formação docente quanto o cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, observa-se que o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA 2024–2028) apresenta objetivos que dialogam com os princípios da ensinagem.

O documento enfatiza a necessidade de desenvolver soluções educacionais inovadoras, inclusive com apoio da IA, ele visa melhorar a qualidade do ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem, fato que conversa com a ensinagem na busca por superar práticas tradicionais, priorizando metodologias investigativas, reflexivas e participativas. Nesse sentido, a "ensinagem, [...] se dá de forma interativa, colaborativa e dialógica, permitindo que vozes múltiplas se encontrem, tensionem significados e produzam efeitos de aprendizagem para além dos espaços educativos formais" (Silva; Souza; Xavier, 2025).

Ademais, o Documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas (2026) destaca que "o seu ensino precisa promover abordagens baseadas na pesquisa, que ajudem a desenvolver adaptabilidade e criatividade, capacitando os estudantes a se engajarem na resolução crítica e inovadora de problemas" (Brasil, 2026, p. 27). Nesse contexto, a ensinagem aproxima-se das discussões contemporâneas sobre o uso da IA na educação ao defender práticas pedagógicas mediadas pelo docente, pautadas na participação dos discentes e na construção crítica do conhecimento. Isso porque "[...] os docentes vão vivendo, construindo sínteses acerca das formas do fazer docente, reforçando buscas, dúvidas, assertivas e dificuldades, nos processamentos grupais" (Anastasiou, 2005, p. 16).

Desse modo, a educação contemporânea, diante da incorporação das tecnologias e da IA, demanda uma atuação colaborativa entre professores e estudantes, em que, no contexto da sala de aula, todos possam ensinar e aprender mutuamente, promovendo uma construção do conhecimento realizada em parceria. Nessa perspectiva, Anastasiou e Alves, (2004, p. 15) colocam que "na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão".

4 CONCLUSÕES

Diante dos apontamentos apresentados, observa-se que a ensinagem surge como uma possibilidade para a superação do ensino tradicional em um contexto marcado pelas transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pela presença crescente da IA na educação contemporânea. Ao valorizar a construção do conhecimento de forma compartilhada entre professor e aluno, essa abordagem contribui para práticas pedagógicas mais eficazes.

Nesse cenário, evidencia-se também a importância da formação inicial e continuada dos professores, para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira ética, consciente e intencional nos processos de ensinagem. Assim, a IA e a vinda dos demais recurso tecnológicos da educação contemporânea podem contribuir para um trabalho pedagógico compartilhado entre professores e estudantes da atualidade.

Desse modo, reforça-se a necessidade de uma educação mais alinhada às demandas da escola contemporânea, em que ensinar e aprender constituam processos construídos coletivamente, valorizando as relações, a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes diante das constantes mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859. Acesso em: 16 maio 2026.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424. Acesso em: 15 maio 2026.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BARBIERI, Simone Corte Real; SILVA, Scheila de Avila e; BACCIN, Kétini Mafalda Sacon. Reflexões sobre a formação docente e as possibilidades de ensinagem para a cultura maker. **Revista Edutec – Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2022. ISSN 2764-9067. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/14488/11090. Acesso em: 14 maio 2026.

BECHTOLD, Ivan. **"Teacher! Tem música hoje?"**: música, uma estratégia de ensinagem para motivar o aprendizado de língua inglesa. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2024. Disponível em: https://processos.uniarp.edu.br/balanco/ppgeb-temp/10%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20IVAN%20BECHTOLD.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

BOEIRA, Luciana Maciel. **Imaginação e grafismo**: uma estratégia de ensinagem aplicada aos discentes de ciências exatas e tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2021. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32761/1/tese%20final.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Plano Brasileiro de Inteligência Artificial**. Brasília, DF: MCTI, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/plano-brasileiro-de-inteligencia-artificial. Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inteligência artificial na educação básica**: documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/ia-educacao-basica.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

BUENO, Zuleika de Paula; LIMA, Ângela Maria de Sousa. Conversas sobre ensinagem, exercícios de a/r/tistagem: encontros e trocas na docência universitária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 125-140, jan./mar. 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.76689. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v25n76/1982-0305-teias-25-76-0125.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

CASTAMAN, Ana Sara; TOMMASINI, Angélica. Estudo de caso: estratégia de ensinagem no contexto da educação profissional e tecnológica. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 41–58, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos. v26i57.1466. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1466 . Acesso em: 17 maio. 2026.

CORREIA, Ricardo Lopes; COSTA, Samira Lima da; AKERMAN, Marco. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Interações**, Campo Grande, p. 23-39, 31 jul. 2017. DOI: 10.20435/inter.v18i3.1526. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/fJPQkbzDsS7dTXPxQ7BgnXw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES, Fabiana Barbom. **Problemas de "ensinagem"**. LinkedIn, 29 jul. 2017. Disponível em: https://www.linkedin.com/pulse/problemas-de-ensinagem-fabiana-barbom-mendes/. Acesso em: 15 maio 2026.

PINTEREST. **Pin**. [S. l.], [202-?]. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/544372673682375265/. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Maria Ariane Santos Amaro da; SOUZA, Fábio Marques de; XAVIER, Manassés Morais. "Como é que faz?": processos dialógicos de ensinagem da escrita acadêmica no TikTok. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2025. DOI: 10.21680/1984-3879.2025v25n2ID42067. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/42067. Acesso em: 14 maio 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

ESCOLA, CIDADE E O CURRÍCULO: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edenilson Vargas[1]
Franciele Moura de Souza[2]
Sandra Chueng Figueiredo[3]
Shirlei de Souza Corrêa[4]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A escola não deve ser um sistema isolado, mas sim um núcleo de irradiação cultural que dialoga constantemente com o território. A presente pesquisa analisa o processo de integração entre a escola e o território urbano por meio das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em uma unidade da rede de educação básica. O objetivo central reside em compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas sob a ótica da cidade educadora atuam como agente ativo na formação dos estudantes. A metodologia adotada fundamenta-se no relato de experiência com abordagem qualitativa, utilizando a observação participante, o registro em diários de campo. Os resultados evidenciam que a utilização do espaço urbano como recurso didático promove um engajamento significativo dos alunos, estimulando o sentimento de pertencimento e a consciência cidadã sobre o patrimônio local. Observou-se que a temática da cidade educadora facilita a interdisciplinaridade e permite que a organização curricular ganhe sentido prático na realidade cotidiana dos estudantes. Conclui-se que o estágio supervisionado, ao adotar essa perspectiva, cumpre o papel de aproximar a teoria e a prática, consolidando a formação docente.

Palavras-chave: Cidade educadora; Escola; Território.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui-se como um espaço formativo de práticas, onde a teoria acadêmica e a realidade escolar convergem para a consolidação da identidade profissional docente (Mazzurana, Prigol e Corrêa, 2026). No contexto do 5º ano do Ensino Fundamental, essa etapa permite compreender as dinâmicas de ensino-aprendizagem em uma fase de transição

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: edenilson.vargas@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: franciele.souza@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: sandra.chueng@unifebe.edu.br
[4] Doutora em Educação - UNIVALI. Docente dos cursos de Licenciatura da UNIFEBE. *E-mail*: shirlei.correa@unifebe.edu.br

cognitiva e social dos estudantes, exigindo metodologias que dialoguem com sua realidade. Dentro desse cenário, a temática da Cidade Educadora emerge como um paradigma que transpassa os muros da instituição escolar, propondo que o território urbano, com seus equipamentos culturais, históricos e espaços públicos, seja reconhecido como um agente pedagógico ativo e pulsante.

O problema que norteia este relato reside na fragmentação histórica entre o currículo formal e a vivência comunitária, o que muitas vezes restringe o processo educativo ao ambiente físico da sala de aula, desconsiderando as potencialidades do entorno (Zluhan et al., 2025). Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar e analisar as vivências pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado em uma escola de Brusque-SC, focando na aplicação de estratégias que utilizam o município como recurso didático. A justificativa para esta abordagem pauta-se na necessidade de uma formação docente que valorize a cidadania e a interdisciplinaridade, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao explorar o potencial educativo do território brusquense, busca-se não apenas o cumprimento de metas acadêmicas, mas a promoção de um sentimento de pertencimento e de responsabilidade social, essenciais para a formação integral do aluno na contemporaneidade.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza aplicada e abordagem qualitativa, com objetivos descritivos. O campo de estudo foi uma unidade escolar da rede de educação básica, especificamente em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas distintas: observação, planejamento e regência. Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento principal o diário de campo, onde foram registrados aspectos do cotidiano escolar, as interações entre os alunos e a percepção dos estudantes sobre o território urbano. O universo da pesquisa compreendeu a comunidade escolar, sendo a amostra composta por 25 estudantes da referida turma. As atividades foram norteadas pela temática "Cidade Educadora", envolvendo o mapeamento do entorno escolar e discussões sobre o patrimônio local. O tratamento das informações coletadas ocorreu por meio da análise de conteúdo, confrontando os registros das vivências com o referencial teórico sobre educação territorial e formação docente, permitindo uma reflexão crítica sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no estágio supervisionado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do estágio supervisionado centrado na temática "Cidade Educadora" revelou que a compreensão desse conceito vai além da observação de estruturas arquitetônicas; envolve perceber o espaço urbano pelas conexões humanas e vínculos imateriais estabelecidos no cotidiano (Alves; Brandenburg, 2018). No contexto específico de Brusque-SC, as vivências em sala de aula proporcionaram aos estudantes do 5º ano uma nova perspectiva sobre o território

em que residem, fortalecendo os sentimentos de valorização e pertencimento.

As propostas pedagógicas influenciaram a organização curricular, evidenciando o trabalho interdisciplinar e permitindo que os alunos explorassem e ressignificassem os espaços educadores da cidade ao integrar tecnologia e prática manual de forma complementar. Conforme ilustram as Figuras 1 e 2, inicialmente a turma utilizou a tela interativa para realizar uma imersão virtual pelo território, identificando pontos geográficos e culturais presentes no cotidiano brusquense. Em seguida, essa exploração digital serviu de base para a elaboração de cartazes coletivos, nos quais os estudantes registraram e categorizaram os diferentes espaços educadores identificados. Esse processo articulado favoreceu o desenvolvimento da síntese, da organização das ideias e da colaboração em grupo, evidenciando a continuidade entre as etapas e o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento.

Figura 1 e 2 – Registro das produções artísticas acerca do tema



Fonte: acervo dos autores (2026)

Por fim, o processo de pertencimento foi consolidado por meio da expressão artística, com os estudantes utilizando argila para retratar o Parque das Esculturas. A atividade possibilitou transformar a observação em uma experiência criativa e tátil, evidenciando uma educação contextualizada que fortalece a identidade dos alunos.

4 CONCLUSÕES

Esse texto partiu do objetivo de compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas sob a ótica da cidade educadora atuam como agente ativo na formação dos estudantes. Observou-se que o sentimento de pertencimento e a valorização do patrimônio local foram os resultados mais expressivos da intervenção pedagógica. Para a formação docente, a experiência revelou que o papel do professor transcende a transmissão de informações, consolidando-se como um mediador de experiências territoriais. Portanto, as

vivências relatadas confirmam a viabilidade e a necessidade de práticas pedagógicas que excedem os muros escolares, promovendo uma educação integral e cidadã. Este trabalho reafirma que a cidade, quando compreendida como espaço educador, potencializa o engajamento discente e fortalece a identidade social dos alunos da educação básica.

As evidências obtidas ao longo do estágio supervisionado permitem concluir que a integração entre a escola e o território de Brusque-SC foi plenamente alcançada, cumprindo os objetivos propostos nesta pesquisa. A transição da teoria para a prática, mediada pela temática "Cidade Educadora", demonstrou que a utilização de recursos tecnológicos, sistematização coletiva e expressão artística são estratégias eficazes para converter espaços públicos em currículo vivo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pela oportunidade de formação e apoio institucional; à nossa orientadora, Shirlei de Souza Corrêa, pelas orientações e incentivo fundamentais; e aos professores, órgãos de fomento e demais envolvidos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a viabilização desta pesquisa. A todos, o nosso muito obrigado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: InterSaberes, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 27 abr. 2026.

MAZZURANA, E. R. ; PRIGOL, E. L. ; CORREA, S. S. . PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: REVISTA DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, v. v13i34.242, p. 251-268, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251/16279. Acesso em: 6 maio 2026.

ZLUHAN, MARA REGINA ; CORRÊA, SHIRLEI DE SOUZA ; ZWIEREWICZ, MARLENE ; VIOLANT-HOLZ, VERÓNICA. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. Education Sciences, v. 15, p. 1281, 2025. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281. Acesso em: 6 maio 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO II

Ana Flavia Thomaz[1]
Kauane Schlickmann[2]
Juliana Pedroso Bruns[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O presente estudo aborda as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, realizado em uma turma de Berçário II de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no Vale do Itajaí (SC). O objetivo é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, relacionando-as aos princípios estabelecidos pela BNCC e às experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem descritiva, realizada por meio de observações, análises da rotina escolar e práticas pedagógicas desenvolvidas durante a etapa de regência. Ao longo do estágio, foram observadas as interações entre professoras, monitoras e crianças, bem como os espaços, os materiais, a organização do cotidiano e as metodologias utilizadas na instituição. Além disso, foram elaborados e aplicados planos de ação fundamentados nos campos de experiência da BNCC, priorizando atividades lúdicas, sensoriais e interativas voltadas ao desenvolvimento integral dos bebês. Os resultados evidenciaram a importância do brincar, das interações e da organização do cotidiano para o desenvolvimento infantil, além de reforçarem a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os tempos, interesses e singularidades das crianças. Conclui-se que o estágio contribuiu significativamente para a formação docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática e favorecendo a construção de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a Educação Infantil.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado representa um importante momento de articulação entre teoria e prática, permitindo ao acadêmico compreender o cotidiano escolar, as práticas

[1] Acadêmica da 7ª Fase do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: ana.thomaz@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 7ª Fase do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: kauane.schlickmann@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

pedagógicas e os desafios presentes na atuação docente. A vivência no ambiente da creche possibilita observar as interações entre crianças, professores e demais profissionais, além de compreender a importância das experiências, das brincadeiras e das relações construídas no processo educativo.

Historicamente, a Educação Infantil passou por diversas transformações, deixando de possuir apenas um caráter assistencialista para assumir uma função pedagógica voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Atualmente, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforçam que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo, histórico e de direitos.

Diante disso, este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido durante o Estágio Supervisionado I em uma turma de Berçário II de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no Vale do Itajaí (SC).

O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, relacionando-as aos princípios estabelecidos pela BNCC e às experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da Educação Infantil na formação das crianças e pela importância da experiência prática na formação docente. Além disso, compreender o funcionamento da creche e as metodologias utilizadas contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e comprometida com as necessidades da infância.

2 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa de campo de abordagem descritiva, por meio de observações e práticas realizadas no Estágio Supervisionado I. As ações desenvolvidas com os bebês foram efetivadas durante a etapa de regência do estágio. O estudo foi realizado durante o Estágio Supervisionado I em uma turma de Berçário II de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no Vale do Itajaí (SC).

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com base em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), além de autores que discutem a infância, o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa etapa possibilitou a fundamentação teórica necessária para compreender os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e à prática docente.

Posteriormente, foi realizada a observação em campo, contemplando a rotina escolar, as interações entre professoras, monitoras e crianças, a organização dos espaços e as propostas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Para o registro das informações, utilizou-se o diário de bordo, instrumento que possibilitou descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o estágio.

Além das observações, foram elaborados e aplicados planos de ação voltados às crianças de 1 a 2 anos de idade, envolvendo propostas sensoriais, exploração de materiais, contação de histórias, brincadeiras e atividades relacionadas aos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018). As atividades buscaram estimular a curiosidade, a interação, a coordenação motora e a exploração do ambiente.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, relacionando as experiências observadas à fundamentação teórica estudada. A análise permitiu compreender a importância das interações, do brincar e da organização da rotina para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observação e regência, foi possível perceber que a rotina da creche é organizada de forma a contemplar momentos de acolhimento, alimentação, higiene, brincadeiras e propostas pedagógicas, favorecendo a segurança emocional e o desenvolvimento das crianças.

As práticas observadas demonstraram que o brincar ocupa papel central no cotidiano da turma, sendo utilizado como instrumento de aprendizagem, socialização e exploração do ambiente.

As atividades sensoriais desenvolvidas com água, areia, tintas e materiais não estruturados despertaram grande interesse nas crianças, promovendo experiências relacionadas à coordenação motora, percepção tátil, curiosidade e interação social.

Observou-se que as crianças aprendem principalmente por meio da experimentação e das interações com os colegas e adultos, reforçando os princípios estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se à atuação da professora regente e das monitoras, que demonstraram sensibilidade ao acolher as necessidades das crianças e mediar as experiências propostas. A organização do ambiente e dos materiais contribuiu significativamente para a autonomia e participação ativa dos alunos durante as atividades.

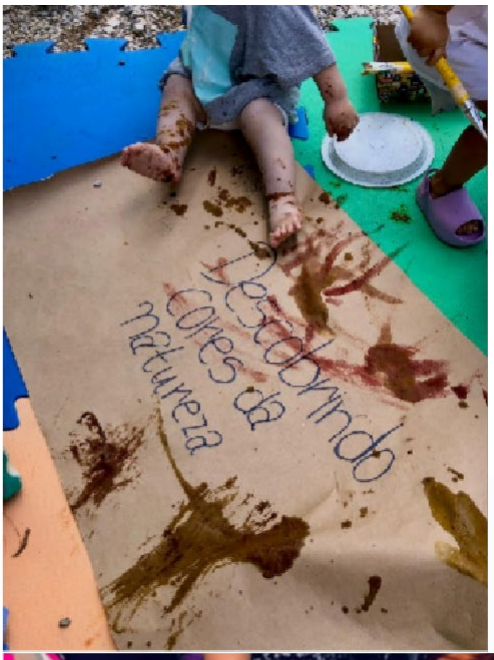
Também foi possível perceber a importância da rotina na Educação Infantil, especialmente nos momentos de alimentação, higiene e descanso, que vão além do cuidado físico e tornam-se oportunidades educativas. As crianças demonstraram progressos relacionados à autonomia, à comunicação e às interações sociais ao longo das experiências observadas.

Além disso, verificou-se que a utilização de propostas lúdicas favorece o desenvolvimento integral das crianças pequenas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Dessa forma, os resultados obtidos reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, acolhedoras e centradas nas necessidades da infância.

Abaixo, poderá ser visualizado duas imagens de vivências sensoriais desenvolvidas com as crianças.

Quadro 1: proposta de atividades sensoriais desenvolvidas com as crianças – "Descobrindo as cores da Natureza e Encontrando os animais na serragem"





Tecidas essas reflexões, na sequência, apresenta-se as conclusões do estudo.

4 CONCLUSÕES

A realização do Estágio Supervisionado I possibilitou compreender a importância da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento, interação e aprendizagem. A vivência na creche permitiu relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar.

Os resultados obtidos demonstraram que as interações, as brincadeiras e as experiências sensoriais são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Além disso, evidenciou-se a relevância da organização da rotina e da atuação do professor como mediador das aprendizagens, promovendo experiências significativas e respeitando os tempos e as necessidades da infância.

Conclui-se que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que foi possível analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição e compreender a importância do brincar e das interações na Educação Infantil em consonância com os princípios estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018).

Desse modo, elucida-se que o estágio contribuiu significativamente para a formação docente, favorecendo a construção de uma postura mais crítica, reflexiva e comprometida com a prática educativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE pela oportunidade de realização do estágio supervisionado e à equipe do CMEI pelo acolhimento, apoio e compartilhamento de experiências durante o período de observação e regência. Também agradecemos à professora Dra. Juliana Pedroso Bruns pelo acompanhamento e pelas contribuições no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

REFERÊNCIAS.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA

Gabriel Tainan Radavelli[1]
Juliana Pedroso Bruns[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O Estágio Supervisionado II na Educação Infantil constitui-se como um pilar muito fundamental de extrema importância para a articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos na graduação em Pedagogia e a realidade cotidiana da nossa docência na pré-escola. O objetivo deste trabalho é analisar as experiências pedagógicas desenvolvidas na Pré-escola durante o Estágio Supervisionado II, destacando práticas que favoreceram a participação, a investigação, a aprendizagem e a interação das crianças. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa de campo, apoiada na observação participante e na aplicação de intervenções planejadas com base nas diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados mostram que a mediação pedagógica apoiada na afetividade, na ludicidade e em boas práticas de letramento favorecem a construção da identidade infantil e do protagonismo das crianças. Conclui-se que a prática da vivência pedagógica possibilitou a consolidação de competências docentes extremamente importantes e essenciais, como o planejamento estratégico utilizado e a sensibilidade na forma de tratar as relações sociais dentro do ambiente escolar. A integração e junção entre o sentir, o pensar e o querer, conforme todas as bases teóricas estudadas, revelou-se eficaz para promover o desenvolvimento das habilidades das crianças em seus mais variados aspectos, reforçando a relevância do estágio para a formação de profissionais mais reflexivos e bem preparados para os desafios da sociedade e da educação contemporânea.

Palavras-chave: estágio supervisionado; pedagogia; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado II, realizado na Pré-escola (Educação Infantil), teve como finalidade proporcionar ao acadêmico a vivência prática da docência, articulando teoria e prática conforme estudado durante o curso e conforme estabelece o Regulamento de Estágio do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Essa etapa é primordial para a formação docente, pois possibilita compreender como é a dinâmica dentro da sala de

[1] Acadêmico da 7ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: gabriel.radavelli@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

aula, bem como as interações sociais e os processos de aprendizagem das crianças, considerando as motivações históricas, sociais, culturais, científicas e contextuais que atravessam a educação contemporânea e local da realidade escolar em que foi aplicada.

O percurso de formação do Estágio Supervisionado abrange momentos de observação e aplicação, permitindo ao acadêmico, analisar o cotidiano e contexto escolar, bem como planejar as intervenções pedagógicas alinhadas à BNCC (2018) e às concepções teóricas estudadas. Essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, dentre elas: planejamento, mediação e avaliação, que são fundamentais para a prática educativa do futuro docente.

O Estágio Supervisionado II foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC). A instituição em que o estágio foi realizado atende as crianças desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

O objetivo deste trabalho é analisar as experiências pedagógicas desenvolvidas na Pré-escola durante o Estágio Supervisionado II, destacando práticas que favoreceram a participação, a investigação, a aprendizagem e a interação das crianças.

A realização do Estágio Supervisionado II é justificada pela necessidade de juntar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com a prática pedagógica dentro do ambiente escolar, possibilitando assim ao acadêmico refletir sobre a sua atuação, compreendendo a importância da afetividade, da interação social e das práticas de letramento, conforme defendem Soares (2020), Wallon (1995) e Vygotsky (1998). Além disso, tem como base e princípio norteador a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que orienta a promoção de experiências significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

2 METODOLOGIA

Este trabalho de Estágio Supervisionado II apresenta uma pesquisa de campo realizada por meio de observações e práticas, de forma qualitativa, na Educação Infantil (Pré-escola).

A pesquisa de campo, segundo Gonsalves (2001, p.67)

> [...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Assim sendo, é por meio desta experiência que buscamos compreender de forma mais profunda a dinâmica da pré-escola e a interação das crianças com o ambiente educacional.

O Estágio Supervisionado seguiu uma abordagem metodológica estruturada em etapas. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para compor a fundamentação teórica, com base na BNCC (Brasil, 2018), na Proposta Pedagógica da Rede Municipal e em autores referenciados. O principal tópico do

estudo foi a Educação Infantil, com o objetivo de compreender a estrutura educacional necessária para esse período, a relação estabelecida entre o professor e a criança, e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas para a faixa etária da pré-escola, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

Após essa etapa, foi realizada a observação em campo, no que se refere à regência do professor e à análise documental da escola, permitindo a coleta de dados detalhados sobre a prática pedagógica, a interação entre professor e criança, a dinâmica do cotidiano e a organização da pré-escola. As observações foram registradas por meio de um Diário de Bordo, um registro reflexivo e analítico das experiências vivenciadas em diferentes espaços, tempos e contextos da pré-escola, permitindo a identificação das ações pedagógicas que ocorreram no dia a dia.

Após a observação de campo foi realizada a elaboração dos Planos de Ação, com base nas observações feitas anteriormente, seguido da etapa da regência, com a aplicação dos planos, efetivando a ação docente.

Por fim, a última etapa consistiu na elaboração dos Relatórios da regência e Análise de Dados pautada em todo processo que compõe o Estágio Supervisionado.

O campo, desde a observação à regência, abarcou uma carga horária de 56 horas e a construção da fundamentação teórica, elaboração dos Planos de Ação, Relatórios e da organização de toda documentação pedagógica do estágio para a confecção do portfólio, contemplou 50 horas, totalizando 106 horas.

A combinação dessas etapas metodológicas permitiu a compreensão profunda e detalhada da prática docente na pré-escola, contribuindo para a construção do conhecimento necessário para a futura atuação docente nesse campo educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a regência, observou-se a participação ativa das crianças nas propostas, o que evidenciou o engajamento e a interação social. A aplicação de conhecimentos prévios e a consolidação de habilidades destacaram o desenvolvimento da comunicação, do pensamento crítico e do autoconhecimento. O tema central foi “Árvores e Plantas Nativas e Estrangeiras”, trazendo elementos da natureza para dentro da sala de aula, em continuidade ao estudo sobre biomas mundiais que já estava em andamento.

A atividade principal consistiu na observação minuciosa de folhas, sementes e flores com o auxílio de lupas, seguida da realização de um desenho científico. Nesse momento, as crianças atuaram como “verdadeiros cientistas botânicos”, proposta que estimulou a curiosidade investigativa e promoveu aprendizagens significativas. Conforme Vygotsky (1998), a interação social e a mediação do docente são elementos essenciais para a construção do conhecimento, enquanto Wallon (1995) destaca que a afetividade deve estar presente no acolhimento para garantir o desenvolvimento integral.

Complementando a prática, utilizou-se a obra “O Livro do Planeta Terra”, de Todd Parr (2011), proporcionando uma experiência de leitura compartilhada. Essa ação dialoga com a perspectiva de Soares (2020), que defende práticas de letramento em contextos reais desde a Educação Infantil.

Por fim, a intervenção alinhou-se às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), contemplando campos de experiências que favorecem a exploração do mundo físico, a linguagem e a socialização.

4 CONCLUSÕES

O Estágio Supervisionado II cumpriu o objetivo de promover experiências pedagógicas significativas, articulando com êxito a teoria acadêmica e a prática docente. As propostas realizadas proporcionaram aprendizagens que contemplaram os campos de experiências da BNCC (Brasil, 2018), favorecendo a linguagem, a interação social e a curiosidade científica das crianças. A afetividade, conforme preconiza Wallon (1995), foi o alicerce de todos os momentos, garantindo a segurança emocional e o fortalecimento dos vínculos.

As práticas de leitura e exploração sensorial dialogam com Soares (2020) quando elucida sobre a importância do letramento em contextos reais desde a Educação Infantil, preparando as crianças para as próximas fases de escolarização.

Embora tenham surgido desafios, como a adaptação das propostas às necessidades individuais e a gestão da rotina escolar, a vivência contribuiu significativamente para a formação da identidade docente.

Conclui-se que o estágio foi essencial para compreender a importância do protagonismo infantil e da intencionalidade pedagógica, consolidando o compromisso com uma educação de qualidade e alinhada às diretrizes contemporâneas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à professora Dra. Juliana pela orientação durante o Estágio Supervisionado e na realização deste trabalho. Agradeço também à UNIFEBE por proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de desenvolver este trabalho, bem como à FAPESC pela parceria.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TODD, Parr. **O livro do planeta Terra.** Tradução de Maria Teresa de Moraes. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO BERÇÁRIO.

TOMIO, Kamil[1]
BARG, Jamylle [2]
BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: A Educação Infantil possui papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, sendo um espaço de interações, descobertas, brincadeiras e construção de vínculos. As interações e as brincadeiras são eixos estruturantes dessa etapa da educação, favorecendo experiências significativas para o desenvolvimento infantil. O presente trabalho apresenta as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I, realizado em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Brusque – Santa Catarina, com uma turma de Berçário II. O estudo teve como objetivo compreender a rotina da Educação Infantil, observando e vivenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, além de relacionar os conhecimentos teóricos estudados no curso de Pedagogia. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. Para a coleta de dados, utilizou-se principalmente o diário de campo, contendo registros realizados durante as observações e a aplicação da regência. As experiências desenvolvidas possibilitaram compreender a importância das interações, do acolhimento, das brincadeiras e das experiências sensoriais no desenvolvimento das crianças. Durante a regência, foi aplicado o projeto “As Frutinhas da Lili”, envolvendo propostas lúdicas, musicais e sensoriais que despertaram interesse, participação e interação das crianças. Os resultados evidenciaram a importância do planejamento flexível, da escuta sensível e do respeito às singularidades infantis dentro da Educação Infantil. Conclui-se que o estágio supervisionado contribuiu significativamente para a formação docente, aproximando teoria e prática e proporcionando reflexões importantes para a futura atuação profissional.

Palavras-chave: curso de pedagogia; educação Infantil; formação inicial docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e possui grande importância no desenvolvimento das crianças, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, favorecendo experiências significativas para o desenvolvimento das crianças. Além disso, segundo Kramer (2005), a Educação Infantil vai além do cuidado, envolvendo também interações, vínculos afetivos e experiências que contribuem para o desenvolvimento integral

das crianças. Nesse contexto, a creche e a pré-escola tornam-se espaços de acolhimento, descobertas, convivência e aprendizagem, onde as crianças desenvolvem suas capacidades por meio das brincadeiras, das experiências e das relações estabelecidas com outras crianças e adultos.

O presente trabalho refere-se às experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I realizado no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Brusque – SC, realizado no Centro de Educação Infantil localizado no mesmo município, com uma turma de Berçário II (B2). O estágio foi dividido em dois momentos: observação da rotina escolar e aplicação da regência, permitindo acompanhar o cotidiano da turma, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as interações presentes na Educação Infantil.

O estágio teve como intenção compreender de que maneira as experiências, interações, brincadeiras e práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Já o objetivo deste trabalho foi compreender a rotina da Educação Infantil, observando e vivenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, além de relacionar os conhecimentos teóricos estudados no curso de Pedagogia. Também buscou refletir sobre a importância das brincadeiras, das interações, do acolhimento e das experiências sensoriais no desenvolvimento das crianças. A realizaçã deste trabalho justifica-se pela importância do estágio supervisionado na formação docente, pois é por meio dessas vivências que os acadêmicos conseguem compreender a realidade escolar, os desafios da profissão e a importância do planejamento e da mediação pedagógica na Educação Infantil. Além disso, as experiências vivenciadas contribuíram para ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e fortalecer a construção da identidade docente das acadêmicas. Além disso, Almeida e Pimenta (2014, p.73) destacam que “os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em período de estágio, esses conhecimentos são ressignificados”, de modo que “suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídas no exercício da profissão”.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste trabalho caracteriza-se como bibliográfica e de campo, com caráter exploratório e abordagem qualitativa. A primeira etapa foi construída a partir da leitura de artigos científicos, legislações e documentos relacionados à Educação Infantil, buscando ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas e a atuação docente nessa etapa da educação. Os referenciais teóricos utilizados contribuíram para relacionar os conhecimentos acadêmicos com as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado.

A abordagem qualitativa esteve presente ao longo de todo o processo, pois a pesquisa buscou compreender as experiências, interações e vivências observadas no cotidiano da Educação Infantil, valorizando aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças, às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas no ambiente escolar.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa de campo foi realizada em um Centro de Educação Infantil localizada no município de Brusque-SC, turma uma turma de Berçário II (B2) vespertino. O universo da pesquisa compreendeu a rotina da Educação Infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, tendo como amostra as crianças da turma observada e os momentos acompanhados durante o estágio supervisionado.

O estágio aconteceu no primeiro semestre de 2025 e foi dividido em dois momentos: observação e aplicação da regência. Durante a etapa de observação, que ocorreu no mês de março, acompanhou-se a rotina da turma, observando momentos de acolhida, brincadeiras, alimentação, higiene, descanso, propostas pedagógicas, interações e organização dos espaços escolares.

Além das observações em sala, também foi realizada análise documental da instituição, por meio da consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano de Ensino e planejamento da professora regente. Esses documentos auxiliaram na compreensão da organização pedagógica da instituição e da relação entre teoria e prática na Educação Infantil.

A aplicação da regência durou sete dias e aconteceu no mês de abril. Durante esse momento, foram desenvolvidas propostas pedagógicas relacionadas ao projeto “As Frutinhas da Lili”, envolvendo atividades sensoriais, musicais, contação de histórias, brincadeiras e exploração de espaços externos. As propostas foram adaptadas conforme as necessidades, interesses e participação das crianças, respeitando o ritmo e as especificidades da turma.

Para a coleta de dados, utilizou-se principalmente o diário de campo. Durante a semana de observação, os registros foram realizados diretamente no ambiente escolar, contendo anotações sobre a rotina, interações, comportamentos das crianças, organização dos espaços e mediações pedagógicas. Já durante a aplicação da regência, os registros foram realizados posteriormente, a partir das experiências vivenciadas ao longo de cada dia, uma vez que as acadêmicas estavam conduzindo as propostas pedagógicas.

Os dados coletados foram organizados e analisados pelas acadêmicas, buscando compreender o desenvolvimento das crianças, suas formas de interação, participação e exploração dos materiais e ambientes. As informações foram categorizadas conforme os momentos da rotina e as propostas desenvolvidas, permitindo relacionar as experiências práticas aos referenciais teóricos estudados ao longo da graduação. Esse processo possibilitou reflexões sobre a importância da escuta sensível, do planejamento flexível, das interações e do respeito ao tempo de cada criança dentro da Educação Infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observação e aplicação da regência foi possível compreender diferentes aspectos relacionados à rotina da Educação Infantil, às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento das crianças do Berçário II. As experiências vivenciadas permitiram relacionar os conhecimentos teóricos estudados ao longo da graduação com a realidade observada no cotidiano da instituição.

Ao longo das observações, identificou-se que a rotina da turma era organizada principalmente em momentos de acolhida, brincadeiras livres, alimentação, higiene, descanso e atividades dirigidas. As crianças demonstravam maior interesse pelas propostas que envolviam exploração sensorial, músicas, histórias e utilização dos espaços externos. Nessas situações, observou-se maior participação, curiosidade e envolvimento das crianças durante as atividades desenvolvidas.

Também foram observadas diferentes formas de mediação pedagógica ao longo da rotina escolar. Em alguns momentos, as crianças tiveram maior liberdade para explorar os materiais e o ambiente de maneira espontânea, especialmente durante as brincadeiras livres e atividades de exploração. Essas experiências possibilitaram observar como cada criança interagia com os objetos, com os colegas e com os espaços da instituição, demonstrando autonomia, curiosidade e diferentes formas de expressão.

Esses aspectos relacionam-se ao que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) defende sobre a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Conforme a BNCC, o professor possui papel fundamental na mediação das experiências infantis, organizando ambientes, incentivando descobertas e promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto percebido durante o estágio foi a importância do acolhimento e do vínculo afetivo dentro da rotina da creche. Algumas crianças apresentavam insegurança, choro ou resistência na chegada, especialmente nos momentos de adaptação. Nessas situações, estratégias acolhedoras favoreceram maior segurança emocional e participação das crianças nas atividades propostas. Além disso, o vínculo construído ao longo dos dias de regência possibilitou maior aproximação, interação e envolvimento da turma com as acadêmicas.

Durante a aplicação da regência, observou-se que as crianças responderam de forma positiva às propostas sensoriais, musicais e lúdicas relacionadas ao projeto “As Frutinhas da Lili”. As atividades envolvendo músicas, exploração de materiais, contação de histórias e experiências em ambientes externos despertaram maior interesse, participação e interação entre as crianças. Também foram percebidos interesses relacionados à socialização, comunicação, exploração do ambiente e autonomia.

As observações realizadas evidenciaram também que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, suas formas de interação e maneiras particulares de explorar o ambiente. Algumas demonstravam maior autonomia e iniciativa, enquanto outras necessitavam de mais acolhimento, incentivo e mediação para participar das atividades. Essa percepção reforça a importância de um olhar atento e individualizado por parte do educador, respeitando as singularidades e necessidades de cada criança.

Além disso, os registros realizados durante o estágio permitiram compreender como os momentos de cuidado também fazem parte do processo educativo. Situações relacionadas à alimentação, higiene, descanso e acolhimento demonstraram porque educar e cuidar são ações inseparáveis na Educação Infantil, e como contribuem para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

A partir das experiências vivenciadas, também foi possível refletir sobre a importância do planejamento flexível na Educação Infantil. Durante a aplicação da regência, diversas propostas precisaram ser adaptadas conforme o interesse, comportamento e necessidades das crianças. Essa flexibilidade mostrou-se essencial para garantir experiências mais significativas e respeitosas ao desenvolvimento infantil.

Dessa forma, os resultados observados ao longo do estágio contribuíram significativamente para a formação acadêmica e profissional das estagiárias, possibilitando compreender a complexidade da atuação docente na Educação Infantil e a importância de práticas pedagógicas baseadas na escuta sensível, no acolhimento, nas interações, nas brincadeiras e no respeito ao desenvolvimento integral da criança.

4 CONCLUSÕES

Este trabalho teve o objetivo de compreender a rotina da Educação Infantil, observando e vivenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, além de relacionar os conhecimentos teóricos estudados no curso de Pedagogia. Este momento proporcionou experiências significativas para a formação acadêmica e profissional das estagiárias, permitindo relacionar os conhecimentos teóricos estudados ao longo da graduação com a prática vivenciada no cotidiano escolar de um Centro de Educação Infantil.

Por meio das observações e da aplicação da regência, foi possível compreender a importância das interações, das brincadeiras, do acolhimento e das experiências sensoriais no desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as vivências realizadas evidenciaram a relevância do planejamento baseado na realidade e flexível, da escuta sensível e do respeito às singularidades infantis dentro da Educação Infantil.

Assim, entende-se que os objetivos propostos para o trabalho foram alcançados, uma vez que o estágio possibilitou compreender a rotina da Educação Infantil, observar as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição e vivenciar a atuação docente por meio da regência. O projeto “As Frutinhas da Lili” demonstrou que a ludicidade e as experiências sensoriais favorecem a participação, a interação e o interesse das crianças durante as atividades.

Dessa forma, conclui-se que o estágio supervisionado contribuiu significativamente para a construção da identidade docente das acadêmicas, fortalecendo aprendizagens essenciais para a futura atuação profissional e ampliando os conhecimentos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF: MEC, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2005.

EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E AFETIVAS NO BERÇÁRIO I: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Camile Vitória de Oliveira[1]
Kauana França Burda[2]
Juliana Pedroso Bruns[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (Instituição Comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que as experiências sensoriais, afetivas e interativas contribuem significativamente para o processo de aprendizagem. Desse modo, o objetivo do trabalho é refletir sobre a importância das experiências sensoriais e afetivas no desenvolvimento infantil e na formação docente, destacando as contribuições das práticas realizadas durante o Estágio Supervisionado I para a aprendizagem das crianças e para a construção da prática pedagógica das acadêmicas. O estágio foi desenvolvido com uma turma composta por dez bebês, com idades entre seis meses e um ano, sendo dividido em cinco dias de observação, no mês de março, e sete dias de aplicação, no mês de abril de 2026. Durante as intervenções pedagógicas, foram realizadas atividades voltadas à exploração sensorial, auditiva e tátil, como a utilização do livro sensorial “Ver, Tocar e Sentir”, de Ellie Boultwood, exploração de sons da natureza, momentos de relaxamento com músicas calmas e pelúcias, além da confecção de lembrancinhas utilizando o registro dos pezinhos das crianças. As experiências possibilitaram o fortalecimento do vínculo afetivo, da curiosidade, da percepção sensorial e da interação das crianças com o ambiente e com os colegas. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e nos estudos de Barbosa (2009), Vygotsky (2007) e Oliveira (2002), o trabalho evidencia a importância das práticas pedagógicas sensoriais e afetivas para o desenvolvimento integral dos bebês e para a formação docente das acadêmicas. Conclui-se que o estágio contribuiu significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, acolhedoras e voltadas às necessidades da primeira infância.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; pedagogia.

[1] Acadêmica da 5ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: camile.oliveira@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 5ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: kauana.franca@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, período marcado pela construção das primeiras interações sociais, afetivas e sensoriais.

Nesse contexto, o ambiente escolar deve proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos bebês, respeitando suas individualidades e necessidades. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, garantindo às crianças experiências relacionadas ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A compreensão da infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano foi construída historicamente ao longo das transformações sociais e educacionais. Conforme aponta Ariès (1978), durante muitos anos a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, sem reconhecimento de suas particularidades e necessidades específicas. Somente a partir da valorização da infância e da ampliação das discussões sobre os direitos das crianças é que a Educação Infantil passou a ser compreendida como espaço educativo fundamental para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui significativamente para compreender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas no ambiente cultural. Dessa forma, o contato com diferentes estímulos, materiais e relações afetivas favorece a aprendizagem e a construção do conhecimento desde os primeiros anos de vida. As práticas pedagógicas desenvolvidas no berçário possuem papel fundamental no processo de aprendizagem, pois é por meio das interações, brincadeiras, estímulos sensoriais e vínculos afetivos que os bebês passam a explorar o ambiente e construir suas primeiras descobertas sobre o mundo ao seu redor. Conforme destaca Oliveira (2002), a creche deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, no qual as crianças são sujeitos ativos capazes de interagir, explorar e construir conhecimentos por meio das experiências cotidianas. O presente trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado durante o Estágio Supervisionado I realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no Vale do Itajaí (SC), em uma turma do Berçário I composta por dez bebês com idade entre seis meses e um ano. O objetivo do trabalho é refletir sobre a importância das experiências sensoriais e afetivas no desenvolvimento infantil e na formação docente, destacando as contribuições das práticas realizadas durante o Estágio Supervisionado I para a aprendizagem das crianças e para a construção da prática pedagógica das acadêmicas.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir das vivências realizadas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

O estágio ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no Vale do Itajaí (SC), em uma turma do Berçário I composta por dez bebês com idade entre seis meses e um ano.

As atividades foram realizadas durante cinco dias de observação, no mês de março de 2026, e sete dias de aplicação, no mês de abril de 2026.

Durante o período de aplicação, foram planejadas e desenvolvidas diferentes propostas pedagógicas voltadas à estimulação sensorial, auditiva, tátil e afetiva das crianças, em diálogo com os princípios e campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (2018), respeitando a faixa etária, o tempo e as necessidades individuais dos bebês.

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se a exploração do livro sensorial “Ver, Tocar e Sentir”, de Ellie Boultwood, a utilização de objetos com diferentes texturas e sons, a atividade denominada “discoteca dos sons”, com reprodução de sons da natureza, momentos de relaxamento utilizando ruídos brancos, músicas calmas e pelúcias para exploração tátil, além da confecção de lembrancinhas por meio do registro dos pezinhos das crianças utilizando tinta guache.

As observações e registros das experiências ocorreram durante toda a rotina escolar, considerando aspectos relacionados à participação, interação, curiosidade, adaptação e desenvolvimento sensorial dos bebês.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências vivenciadas durante o estágio possibilitaram compreender a importância das práticas sensoriais e afetivas no desenvolvimento integral dos bebês. Observou-se que as crianças demonstraram grande interesse e curiosidade diante das propostas apresentadas, participando ativamente das atividades e explorando os materiais de forma espontânea. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), os bebês aprendem por meio das interações, das experiências corporais e da exploração do ambiente, construindo conhecimentos a partir dos estímulos sensoriais, das brincadeiras e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A utilização do livro sensorial “Ver, Tocar e Sentir”, de Ellie Boultwood, proporcionou momentos significativos de exploração tátil, visual e auditiva, despertando a curiosidade das crianças por meio das diferentes texturas, sons e imagens. Durante as atividades, os bebês demonstraram entusiasmo, interação e interesse em manipular os materiais apresentados.

Na atividade “discoteca dos sons”, em que foram reproduzidos sons da natureza como chuva, pássaros, cachoeira e vento, observou-se que as crianças buscavam identificar a origem dos sons, movimentando o corpo e expressando-se corporalmente por meio de pequenos movimentos e danças espontâneas. Conforme aponta Oliveira (2002), as experiências sensoriais e lúdicas permitem que a criança construa conhecimentos sobre o mundo ao seu redor por meio da exploração, da curiosidade e das interações estabelecidas com o ambiente.

As experiências sensoriais promovidas durante as atividades também favoreceram o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da exploração ativa do ambiente. Nessa perspectiva, Barbosa (2009) destaca que os bebês aprendem por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas experiências vivenciadas no cotidiano, sendo fundamental que os espaços educativos ofereçam oportunidades de investigação, descoberta e expressão.

Os momentos de relaxamento também se mostraram significativos para a rotina dos bebês. A utilização de ruídos brancos, músicas suaves e pelúcias proporcionou um ambiente acolhedor e tranquilo, favorecendo o conforto, o bem-estar e a exploração sensorial por meio do toque. Essas experiências demonstraram a importância de ambientes organizados e acolhedores para o desenvolvimento infantil, respeitando os ritmos e as necessidades individuais das crianças.

Além das práticas sensoriais, o estágio evidenciou a importância do acolhimento e da afetividade na Educação Infantil, especialmente durante o processo de adaptação das crianças ao ambiente escolar. Algumas crianças demonstraram necessidade de maior atenção e contato afetivo, reforçando a relevância de uma prática pedagógica sensível, acolhedora e humanizada. Nesse sentido, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais e afetivas estabelecidas entre a criança e o meio, sendo o vínculo afetivo essencial para promover segurança emocional e favorecer a aprendizagem.

Além disso, o acolhimento e a construção de vínculos afetivos constituem elementos essenciais na Educação Infantil, especialmente com bebês. Segundo Barbosa (2009), o cuidado e a educação são dimensões indissociáveis, devendo garantir às crianças experiências que promovam segurança, bem-estar e desenvolvimento integral.

As vivências realizadas contribuíram não apenas para o desenvolvimento das crianças, mas também para a formação docente das acadêmicas, possibilitando reflexões sobre o planejamento pedagógico, a escuta sensível, o cuidado e a importância das experiências significativas na primeira infância.

4 CONCLUSÕES

As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado no Berçário I possibilitaram compreender a importância das práticas sensoriais, afetivas e acolhedoras na Educação Infantil. As atividades desenvolvidas favoreceram experiências significativas relacionadas à exploração dos sentidos, à interação social, ao vínculo afetivo e ao desenvolvimento integral dos bebês, respeitando suas individualidades, necessidades e tempo de aprendizagem.

Além disso, o estágio contribuiu significativamente para a formação docente das acadêmicas, permitindo a aproximação com a realidade da Educação Infantil e a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, sensíveis e voltadas ao cuidado e ao desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, destaca-se a relevância de proporcionar experiências diversificadas, lúdicas e acolhedoras no contexto do berçário, compreendendo a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CEI pela oportunidade de vivenciar experiências significativas durante o Estágio Supervisionado, bem como às professoras e famílias pelo acolhimento e colaboração durante todo o período de desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação infantil. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Gabriela Dasmaceno Silva[1]
Pietra Suavi Mendes[2]
Sofia de Morais Rodrigues[3]
Tuliane Aparecida Rodrigues[4]
Ivanete Lago Grooh[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A formação continuada tem se tornado cada vez mais necessária diante das transformações tecnológicas e das novas demandas educacionais da sociedade contemporânea. Esta pesquisa teve como objetivo compreender a importância da formação continuada e as habilidades necessárias para acompanhar as mudanças tecnológicas na prática docente. O estudo foi realizado por meio de um questionário aplicado a profissionais de diferentes segmentos da educação. As perguntas buscaram identificar o perfil dos participantes, o tempo de atuação na área e suas percepções sobre a formação continuada. Os resultados mostraram que todos os participantes consideram a formação continuada importante para melhorar a prática docente e acompanhar as transformações tecnológicas. Entre as habilidades essenciais para acompanhar as mudanças tecnológicas estão a criatividade e a capacidade de adaptação as novas tecnologias segundo os profissionais questionados. Além disso, os participantes afirmaram que formação continuada permite atualização e descoberta de novas práticas docentes, melhora e enriquecimento do processo de ensino aprendizagem e facilita a troca de experiência. Também foi possível identificar que muitos profissionais buscam constantemente cursos, especializações e outras oportunidades de atualização além das oferecidas pelas instituições em que atuam, demonstrando interesse constante pelo aperfeiçoamento profissional e pela melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes na atualidade.

Palavras-chave: formação; professor; conhecimento.

[1] Acadêmica da 1ª fase Curso de Pedagogia.Unifebe. *E-mail*: gabriela.damasceno@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 1ª fase Curso de Pedagogia.Unifebe. *E-mail*: pietra.mendes@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica da 1ª fase Curso de Pedagogia.Unifebe. *E-mail*: sofia.mrodrigues@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica da 1ªfase Curso de Pedagogia.Unifebe. *E-mail*: tuliane.rodrigues@unifebe.edu.br
[5] Professora do Curso de Pedagogia Unifebe. *E-mail*: ivanete@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, ser professor exige muito mais do que apenas o conhecimento inicial que adquire em sua formação na graduação. A formação continuada possibilita a atualização constante de conhecimentos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente e é fundamental para que o docente consiga unir o que aprendeu na teoria com o que vive no dia a dia da sala de aula. Diante das constantes mudanças a docência exige que o professor esteja em permanente processo de aprendizagem, buscando novas estratégias de ensino que atendam as necessidades dos estudantes.

De acordo com Veiga (2019, p. 14):

> A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (Veiga, 2019, p.14).

Os problemas apresentados nesse trabalho são referentes a necessidade de buscar a formações continuadas após a graduação devido a falta de tempo e a sobrecarga no trabalho, a necessidade de conciliar a rotina escolar com a buscar por qualificação, se somente as fornecidas pelas instituições de ensino são necessárias e como elas influenciam a busca de novos conhecimentos além ofertados através das instituições.

O objetivo desse trabalho é analisar como a formação continuada vem contribuindo para a busca de conhecimento de profissionais já formados na graduação, a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, com a justificativa de que ao valorizar e enxergar a formação como um processo contínuo, conseguimos melhorar a qualidade do ensino e atender as constantes transformações da sociedade e do ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, buscando-se aprofundar a compreensão sobre a formação continuada de professores e suas percepções. Foram examinadas as características da docência com o livro “Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas”, e o texto “Aspectos centrais da discussão sobre a formação continuada de professores”. Essa etapa permitiu contextualizar o tema e compreender as bases teóricas que o fundamentam. A análise buscou apreender os saberes, as perspectivas e as concepções que norteiam a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente.

O questionário, foi o instrumento central para coletar dados primários diretamente dos professores, sendo elaborado com base nos objetivos do trabalho e nos conceitos teóricos estudados. O instrumento foi estruturado de forma mista, contendo 2 de múltipla escolha para traçar o perfil dos participantes, 3 perguntas discursivas e 1 pergunta polar, para que os docentes pudessem relatar livremente suas visões. A aplicação ocorreu de forma digital, por meio da plataforma Google Forms, garantindo a facilidade de acesso e o anonimato dos respondentes, com o

total de dez participantes, todos atuando na área da educação (educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais, ensino médio e coordenação). O objetivo do questionário foi compreender suas experiências, necessidades, expectativas e percepções acerca da formação continuada.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois, busca gerar conhecimentos para a aplicação prática na melhoria dos processos de formação continuada docente. Aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois visa descrever as características, necessidades e expectativas dos professores em relação à sua formação, buscando estabelecer relações entre as práticas vivenciadas e a teoria educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a caracterização dos participantes, foram utilizadas inicialmente duas perguntas. A primeira questionou: “Qual segmento você atua?” (Gráfico 1). Dos dez participantes, três responderam atuar somente nos anos finais do ensino fundamental, dois nos anos iniciais e dois no ensino médio; dos outros três, um atua na educação infantil e ensino fundamental, um no ensino médio e anos finais, e o último atua na coordenação. A segunda pergunta referiu-se ao tempo de atuação na área (Gráfico 2), revelando que 40% dos participantes atuam há mais de 16 anos, 40% há menos de 5 anos, 10% entre 11 e 15 anos e 10% entre 6 e 10 anos. Essa diversidade possibilitou uma análise mais ampla sobre o tema da pesquisa.

Gráfico 1 – “Qual segmento você atua?”

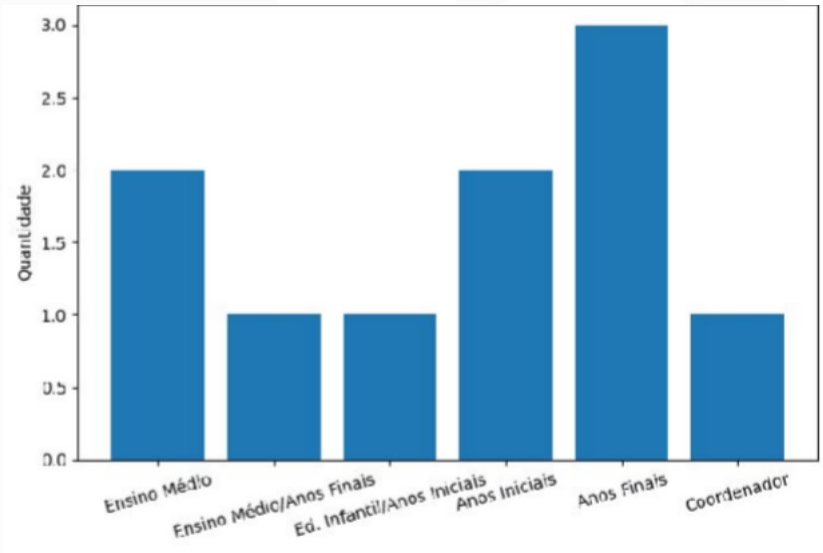
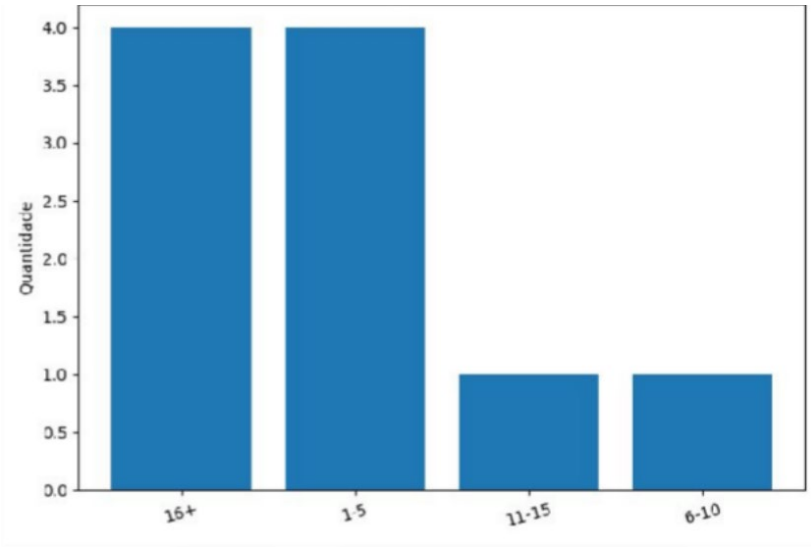


Gráfico 2 – "Quanto tempo você atua na área?"



Em seguida, os participantes foram questionados sobre quais habilidades o professor precisa desenvolver para acompanhar as mudanças tecnológicas da atualidade. Grande parte dos entrevistados, evidenciaram a criatividade, o letramento digital e a capacidade de adaptação as novas tecnologias, como habilidades essenciais que um professor deve desenvolver na atualidade. Além disso, a próxima pergunta era sobre importância da formação continuada e todos os participantes responderam que formação continuada é sim importante para a prática docente. As justificativas da pergunta são de que formação continuada permite atualização e descoberta de novas práticas docentes, melhora e enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, facilita a troca de experiência, e a relação entre professores.

Segundo Veiga (2019, p.14):

> Outra característica da docência está ligada a inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre o conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e pratica etc.; (Veiga, 2019, p.14)

Sobre a importância da formação continuada na troca de experiências e a relação entre os docentes, Oliveira (p. 2) corrobora:

> A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim, ajudá-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.; (Oliveira, p.2)

Outra pergunta era se as instituições de ensino devem oferecer formações continuadas aos professores. As respostas mostraram concordância unânime entre os participantes (gráfico 3). E a última pergunta da pesquisa era se os participantes

buscavam formações além das oferecidas pela instituição de ensino onde atuam (gráfico 4), os que afirmaram, disseram buscar formações em cursos, congressos, e especializações, como pós-graduação e mestrado, alguns negaram a procura, e outros disseram que dificilmente procuravam, só em caso de necessidade.

Gráfico 3 – "Você acha que as formações continuadas devem ser oferecidas pela instituição que você atua?"

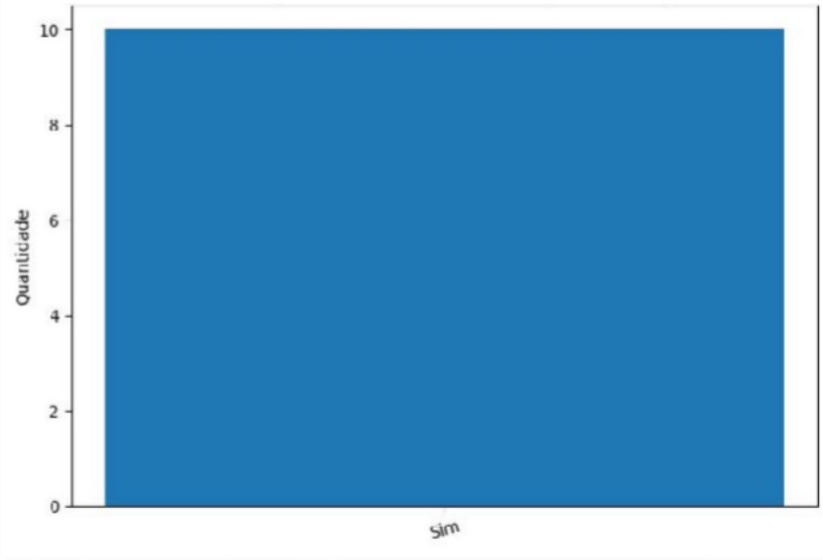
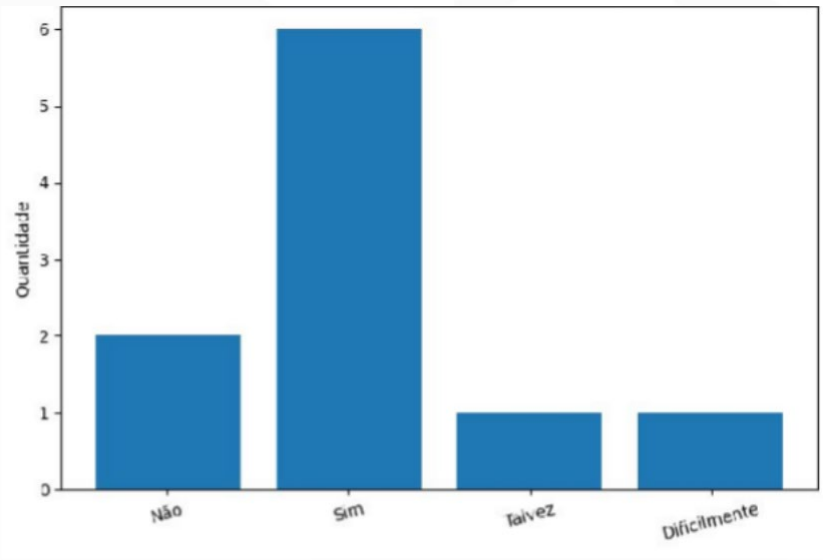


Gráfico 4 – "Você busca formações além das oferecidas pela sua instituição?"



4 CONCLUSÕES

A pesquisa mostrou que a formação continuada é muito importante para os professores, principalmente diante das mudanças tecnológicas que vem acontecendo atualmente. Os participantes da pesquisa mostraram a necessidade de estar sempre aprendendo e se atualizando para melhorar a prática docente.

Os resultados também demonstraram que as instituições de ensino têm papel fundamental na oferta de formações para os professores, pois para alguns é o único tipo de formação pós a graduação, mas para outros é o incentivo para buscar mais por conta própria, mostrando interesse em continuar se desenvolvendo profissionalmente.

Dessa forma, conclui-se que a formação continuada contribui para melhorar a qualidade do ensino e preparar os professores para os desafios da educação na atualidade, mas que com as mudanças do mundo de hoje, somente as ofertadas pelas instituições de ensino ainda não sejam suficientes.

REFERÊNCIAS

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Organização de Cristina dÁvila. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2019. E-BOOK. ISBN 9788530808730. Disponível em: https://middleware-bv.am4.com.br/SSO/uecamp/9788530808730. Acesso em: 4 maio. 2026.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de. Aspectos centrais da discussão sobre a formação continuada de professores. Revista Arte, Ciência e Tecnologia, [s. l.], [ano]. Disponível em: https://unicet.edu.br/files/pages/78/artigo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA

Marieli Paim de Lima[1]

Eixo Temático: formação docente
Categoria de Submissão:
Instituição de Vínculo: Prefeitura Municipal de Vacaria

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a formação de professores como possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a leitura como experiência artística e estética. Justificamos esse trabalho, considerando que, embora as atividades envolvendo a literatura frequentemente se proponham a ampliar as experiências humanas e culturais das crianças, muitas vezes acabam subordinadas a finalidades didáticas e protocolos escolares. Nesse contexto, a literatura tende a ser utilizada como instrumento de transmissão de valores morais e padronização de comportamentos, reduzindo seu potencial artístico, sensível e emancipador. A formação docente constitui-se como espaço fundamental para problematizar o papel do educador e, especialmente, o lugar ocupado pela criança no processo de interação e apropriação da literatura. Tal perspectiva exige compreender a criança como sujeito ativo na construção de sentidos, capaz de interpretar, imaginar, questionar e produzir significados a partir de suas experiências e interações com o mundo. A legislação educacional vigente evidencia que a formação de professores deve configurar-se como processo inicial e contínuo, orientado pela qualidade da educação. Contudo, quando as práticas pedagógicas são desvinculadas da prática social e das experiências concretas dos sujeitos, arrisca-se aprofundar o distanciamento entre teoria e prática. Nesse cenário, torna-se relevante refletir sobre práticas pedagógicas envolvendo a literatura que valorizem a experiência artística e estética, a sensibilidade, a subjetividade e a pluralidade de interpretações produzidas pelos leitores. A pesquisa desenvolve-se por meio de abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: formação docente; literatura; protocolos educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a formação de professores como possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a leitura como experiência artística e estética. Justificamos este trabalho ao considerar que, embora as atividades relacionadas à literatura frequentemente se proponham a ampliar as experiências humanas e culturais das crianças, em muitos casos acabam subordinadas a finalidades didáticas e aos protocolos escolares. Diante desse cenário, apresentamos como problema de pesquisa: como a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a leitura literária como

[1] Mestra em Educação. Professora da Rede Municipal de Vacaria/RS. marielilimap@gmail.com

experiência artística e estética, superando perspectivas restritas às finalidades didáticas e aos protocolos escolares?

Compreendemos a educação como elemento fundamental para a constituição da humanidade e para a transformação da realidade histórica e social. Nesse sentido, é possível considerar que "[…] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz" (Kant, 1999, p. 15). Assim, as experiências educativas possuem potencial transformador, permitindo que os sujeitos, enquanto seres históricos, também atuem na transformação da realidade em que vivem.

Ao refletirmos sobre as afirmações de Immanuel Kant (1999, p. 18), quando destaca que "O homem é a única criatura que precisa ser educada", compreendemos que essa condição diferencia os seres humanos dos demais seres vivos, os quais, guiados predominantemente pelos instintos, desenvolvem determinadas formas de autonomia desde o nascimento.

Partindo dessas considerações e reconhecendo a importância da educação na formação humana e nas transformações sociais, discutimos a formação de professores, bem como a literatura enquanto prática educativa capaz de contribuir para o desenvolvimento da dimensão estética. Para a construção deste posicionamento teórico, realizamos levantamento bibliográfico em uma abordagem qualitativa.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em levantamentos bibliográficos realizados com base em autores do campo educacional. Após a definição da metodologia, buscamos referenciais teóricos considerados relevantes para o campo de discussão, de modo a sustentar as reflexões, argumentações e posicionamentos apresentados ao longo do estudo.

O referencial teórico selecionado relacionou-se às experiências construídas durante o percurso formativo no Mestrado e no Doutorado em Educação. A escolha dos conceitos e autores ocorreu considerando suas possíveis contribuições para a compreensão e análise do objetivo geral desta investigação.

Como estratégia de aprofundamento teórico, realizamos buscas em bases de dados disponíveis na World Wide Web (www), especialmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Esse procedimento foi realizado em consonância com as orientações de Minayo (1994), que destaca a relevância da busca sistemática em diferentes autores para ampliar a compreensão acerca da temática investigada. Dessa maneira, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica com o intuito de construir relações dialógicas fundamentadas nas diferentes leituras realizadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Apresentação de resultados nas bases de dados:

Descritores	Base de Dados	Tipo de Documento	Recorte temporal	Estudos encontrados
Literatura Infantil (AND), Formação docente e formação de professores	BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Teses Resumo	2022 e 2026	Índio escreve livros": a literatura infantil com temática indígena na formação docente. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/60642. Afetividade, planejamento de ensino e literatura infantil na formação continuada de professores de inglês. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/41474. Formação continuada de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil em Manaus: produção de sentidos para a literatura infantil. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9321
Literatura Infantil associada à Formação de Professores e Formação docente	SCIELO — Scientific Electronic Library Online	Todos os documentos	2022 e 2026	"Um banquete literário": um mosaico sobre literatura infantil, cultura afro-brasileira e africana, currículo e formação docente. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.88508

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Para a realização deste estudo, foram exploradas bases de dados eletrônicas para localizar produções científicas disponibilizadas em língua portuguesa, publicadas entre os anos de 2022 e 2026. A delimitação temporal teve como propósito acessar pesquisas recentes e alinhadas à legislação educacional vigente. Entre os critérios adotados para a seleção do material, destacam-se: 1) utilização de bases de dados reconhecidas cientificamente; 2) acesso gratuito e disponibilidade integral das produções científicas; 3) publicações disponibilizadas no idioma português.

A partir dos critérios anteriormente apresentados, foi possível definir duas bases de dados disponíveis na World Wide Web, rede mundial de computadores (www²), para a realização das buscas: a) BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; b) SciELO — Scientific Electronic Library Online. Utilizamos como descritores a associação das palavras "Literatura infantil" e "Formação de professores e Formação docente". Com isso, intencionamos identificar as relações entre os termos, assim como verificar questões que envolvem as temáticas abordadas.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizou-se uma busca em Programas de Pós-Graduação em Educação, utilizando os descritores definidos para a pesquisa e delimitando "Tese" como tipo de documento. Como resultado, foram identificadas três pesquisas relacionadas à temática investigada.

A primeira tese, intitulada "Índio escreve livros: a literatura infantil com temática indígena na formação docente", é de autoria de Manoilly Dantas de Oliveira. A pesquisa compreende a formação de professores como espaço importante para ampliar as concepções sobre a literatura infantil e sua mediação na escola. Embora priorize uma perspectiva intercultural e crítica, o estudo aproxima-se da dimensão estética ao reconhecer a leitura como experiência de imaginação, sensibilidade e interpretação. As vivências das docentes com as obras favoreceram reflexões, produção de sentidos e envolvimento subjetivo com os personagens, evidenciando que a literatura pode contribuir para a formação humana e para práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas.

A segunda tese, denominada *"Afetividade, planejamento de ensino e literatura infantil na formação continuada de professores de inglês"*, foi desenvolvida por Isabela Ramalho Orlando. O estudo compreende a formação continuada de professores como espaço de reflexão sobre o planejamento de ensino e o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Na perspectiva estética, defende que a literatura deve ser valorizada por sua qualidade artística e pelas múltiplas possibilidades de interpretação. A pesquisa destaca a importância de inserir a literatura nos processos educativos sem reduzir seu caráter literário, evidenciando que a formação docente pode favorecer práticas mais sensíveis, críticas e significativas para a formação dos estudantes.

Já a terceira tese, intitulada *"Formação continuada de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil em Manaus: produção de sentidos para a literatura infantil"*, foi escrita por Aline Janell de Andrade Barroso Moraes. A pesquisa aproxima-se da perspectiva estética ao compreender a literatura infantil como manifestação cultural capaz de ampliar o repertório sensível e cultural das professoras e das crianças. O estudo valoriza o encontro pessoal das docentes com a literatura, reconhecendo a importância da experiência leitora e das especificidades do texto literário. Além disso, entende a formação continuada como espaço de reflexão e transformação das práticas com a leitura literária. Entretanto, distancia-se parcialmente da perspectiva estética ao enfatizar a intencionalidade pedagógica e a utilização da literatura vinculada às práticas escolares e formativas. Assim, a literatura é reconhecida como experiência cultural e sensível, mas ainda relacionada aos objetivos educativos e ao fazer docente.

No portal SCIELO, a partir dos filtros estabelecidos, foi localizado apenas um estudo, intitulado *"Um banquete literário: um mosaico sobre literatura infantil, cultura afro-brasileira e africana, currículo e formação docente"*, de autoria de Débora Cristina de Araujo. O texto aproxima-se da perspectiva artística e estética ao compreender a literatura infantil como experiência cultural e formativa capaz de mobilizar subjetividades, sensibilidades e reflexões sobre as relações étnico-raciais. A formação docente é apresentada como espaço de diálogo, mediação literária e transformação das percepções de crianças e professores, reconhecendo o potencial da literatura para produzir sentidos e ampliar experiências humanas e culturais. Entretanto, distancia-se parcialmente da perspectiva estética ao enfatizar, sobretudo, discussões curriculares, identitárias e sociais vinculadas à educação das relações étnico-raciais. Assim, a literatura aparece relacionada tanto à experiência sensível quanto às finalidades

pedagógicas e formativas. Considera-se que, diante desse contexto, pesquisas envolvendo essas temáticas se mostram relevantes, embora ainda pouco exploradas no campo da Educação.

4 CONCLUSÕES

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa possibilitaram compreender que a formação de professores se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a leitura literária como experiência artística e estética. Com base nos estudos analisados, verificou-se que a literatura infantil possui potencial para ampliar experiências humanas, culturais e sensíveis, favorecendo processos de imaginação, interpretação e produção de sentidos pelas crianças e pelos educadores. Dessa forma, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, uma vez que foi possível discutir as relações entre formação docente, literatura e experiência estética.

Os resultados evidenciaram que, embora a literatura frequentemente esteja presente nas práticas educativas, muitas vezes ela ainda é subordinada a finalidades didáticas, moralizantes e aos protocolos escolares. Nesse contexto, observou-se a necessidade de ampliar discussões acerca da formação docente, para os professores compreenderem a literatura para além de sua função utilitária, reconhecendo seu caráter artístico, cultural e humanizador. As pesquisas analisadas demonstraram aproximações com a perspectiva estética ao valorizarem a sensibilidade, a subjetividade, a experiência leitora e a pluralidade de interpretações produzidas pelos sujeitos.

Além disso, constatou-se que a formação continuada se apresenta como espaço relevante para reflexão, ressignificação das práticas pedagógicas e ampliação do repertório cultural dos professores. Os estudos identificados nas bases de dados revelaram que o contato dos docentes com a literatura pode favorecer mudanças nas concepções sobre leitura, mediação literária e formação de leitores. Entretanto, verificou-se também que muitas pesquisas ainda vinculam a literatura predominantemente às finalidades pedagógicas, curriculares e formativas, demonstrando que as discussões acerca da dimensão artística e estética da literatura infantil ainda necessitam de maior aprofundamento no campo educacional.

Por fim, considera-se que esta investigação poderá contribuir para a ampliação de reflexões sobre a importância da formação de professores comprometida com práticas pedagógicas que valorizem a literatura como experiência estética e artística. Também evidencia a relevância de novas pesquisas que aprofundem as relações entre literatura infantil, formação docente e experiência estética, especialmente no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina de. **Um banquete literário:** um mosaico sobre literatura infantil, cultura afro-brasileira e africana, currículo e formação docente [S. l.], 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.88508. Acesso em: 13 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-21.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **Formação continuada de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil em Manaus:** produção de sentidos para a literatura infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/41474. Acesso em: 13 maio 2026.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. **Índio escreve livros: a literatura infantil com temática indígena na formação docente.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/60642. Acesso em: 13 maio 2026.

ORLANDO, Isabela Ramalho. **Afetividade, planejamento de ensino e literatura infantil na formação continuada de professores de inglês.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/41474. Acesso em: 13 maio 2026.

KANT, Immanuel, **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cocke Fontanella. 2. ed. UNIMEP, 1999.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COM ELEMENTOS NATURAIS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Grasielli Aparecida de Almeida[1]
Helem Bárbara de Matos Vieira Siqueira[2]
Luciane Oliveira da Rosa[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A formação docente para a Educação Infantil exige a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e à inclusão. Nesse contexto, o brincar apresenta-se como princípio fundamental. Este trabalho tem como objetivo analisar como uma experiência formativa, baseada no brincar com elementos naturais, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido no contexto da formação inicial de professores, em um curso de graduação em Licenciatura em Educação Especial, a partir de uma proposta mediada por docente formadora. A proposta consistiu na produção de massinha de modelar utilizando elementos naturais para pigmentação como terra, carvão, pó de café, urucum, entre outros, possibilitando aos acadêmicos vivenciar e refletir sobre práticas acessíveis e contextualizadas, que garantem o direito da criança de brincar e de se relacionar com a natureza. A análise, de abordagem qualitativa e reflexiva, baseou-se nas discussões e observações realizadas durante a experiência. Os resultados indicam que a vivência contribuiu para ampliar a compreensão dos futuros docentes acerca da inclusão, da valorização de materiais do cotidiano e do papel do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na EI. Conclui-se que experiências formativas dessa natureza, na formação inicial, potencializam a construção de práticas mais inclusivas na educação infantil.

Palavras-chave: formação docente; educação infantil; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas infâncias presentes na educação infantil. Mais do que o domínio de conteúdos, exige-se do professor a capacidade de promover experiências significativas que dialoguem com a realidade das crianças e favoreçam seu desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, Alves (2001) critica modelos formativos excessivamente técnicos e defende uma educação pautada na sensibilidade, na escuta e na criatividade docente.

[1] Graduanda Educação Especial. UNIFEBE. *grasielli.almeida@unifebe.edu.br*
[2] Graduanda Educação Especial. UNIFEBE. *helem.siqueira@unifebe.edu.br*
[3] Doutora em Educação. UNIFEBE. *luciane.rosa@unifebe.edu.br*

Assim, pensar a formação inicial implica reconhecer que ensinar não se reduz à aplicação de métodos, mas envolve a construção de um olhar atento às singularidades e à diversidade dos sujeitos.

No contexto da educação inclusiva, os desafios enfrentados pelos professores tornam-se ainda mais complexos diante da diversidade presente nas salas de aula. Embora a inclusão esteja assegurada em documentos legais, sua efetivação ainda encontra barreiras em práticas pedagógicas pouco flexíveis e em formações que não contemplam a diversidade de forma consistente. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão exige uma transformação estrutural da escola e das práticas docentes, superando modelos homogêneos de ensino. Nesse cenário, muitos professores demonstram insegurança para atuar, o que evidencia a necessidade de processos formativos que ampliem seus repertórios pedagógicos e favoreçam a construção de práticas mais acessíveis.

O brincar ocupa um lugar estruturante na educação infantil, constituindo-se como linguagem própria da criança e meio privilegiado de aprendizagem e inclusão. Montessori (1965) destaca que a criança aprende por meio da ação, da experimentação e da interação com o ambiente, sendo o brincar um elemento essencial nesse processo. Ao explorar materiais, criar e imaginar, a criança constrói conhecimentos de forma significativa. Dessa forma, o brincar não deve ser compreendido como atividade secundária, mas como eixo organizador das práticas pedagógicas, especialmente quando se busca promover a participação de todas as crianças em contextos inclusivos.

Apesar da relevância do brincar e da inclusão, observa-se que a formação inicial de professores ainda apresenta lacunas no que se refere à articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, os futuros docentes têm pouco contato com experiências concretas que os auxiliem a pensar estratégias inclusivas no cotidiano escolar. Freire (1996) ressalta a importância da leitura de mundo como fundamento da prática pedagógica, defendendo que o ensino deve partir da realidade vivida e das experiências concretas dos sujeitos. A ausência de vivências formativas que integrem reflexão e prática limita a construção de saberes docentes capazes de responder às demandas da educação inclusiva em todos os níveis.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em experiências formativas que possibilitem aos futuros professores ampliar seu repertório pedagógico e desenvolver práticas mais inclusivas e que garantam os direitos das crianças, como estabelece a BNCC (Brasil, 2017). Este trabalho apresenta uma experiência realizada no contexto da formação inicial de professores, baseada no brincar com elementos naturais como possibilidade de construção de práticas pedagógicas acessíveis e contextualizadas. O objetivo é analisar como uma experiência formativa contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, evidenciando o papel da formação docente na transformação do fazer pedagógico frente aos desafios da inclusão.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido no contexto da formação inicial de professores, em um curso de graduação em Licenciatura em Educação Especial, no componente curricular Acessibilidade e Tecnologias Assistivas, na 7ª fase. A proposta foi mediada por uma docente formadora e vivenciada por acadêmicos, com foco na reflexão sobre práticas pedagógicas na educação inclusiva.

A proposta consistiu na produção de massinha de modelar utilizando para pigmentação os elementos naturais, como terra, carvão, pó de café, urucum, pó de beterraba, chocolate em pó e canela, entre outros elementos naturais. A vivência foi organizada como uma experiência formativa com intencionalidade pedagógica após estudos e discussões sobre tecnologias assistivas e relação criança e natureza. A vivência possibilitou aos participantes explorar aspectos sensoriais, criatividade e potencialidades inclusivas da proposta.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, uma vez que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à experiência vivenciada, considerando o contexto em que ocorre (Gil, 2008). Os dados foram coletados a partir das observações realizadas durante a atividade e das discussões coletivas entre os acadêmicos, analisando as possibilidades de aplicação da proposta no contexto da educação infantil.

Destaca-se que a experiência não foi aplicada diretamente com crianças, constituindo-se como uma proposta pedagógica elaborada no âmbito da formação inicial docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência formativa desenvolvida evidenciou-se como um momento significativo de aprendizagem e reflexão para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Especial. A organização do ambiente pela docente formadora, com a disposição estética e intencional de diversos elementos naturais, contribuiu para despertar o interesse e a curiosidade dos participantes desde o início da atividade proposta. Foram disponibilizados materiais como folhas, flores, terra, carvão, erva-mate, urucum, pó de beterraba, entre outros pigmentos naturais, além de ingredientes básicos como farinha de trigo, água, sal e óleo, utilizados na confecção da massinha de modelar.

A proposta possibilitou aos acadêmicos vivenciar, na prática, como recursos simples e acessíveis podem ser transformados em potentes ferramentas pedagógicas. A participação ativa durante a atividade evidenciou o envolvimento dos futuros professores, que demonstraram curiosidade, criatividade e interesse ao explorar os materiais e suas possibilidades. Esse tipo de experiência vai ao encontro do que defende a literatura ao destacar a importância de práticas formativas que articulem teoria e prática, favorecendo a construção de saberes docentes significativos, compreendidos como resultantes da articulação entre formação, prática e reflexão ao longo da trajetória profissional (Santos; Matos, 2025).

No que se refere à inclusão, a atividade suscitou importantes reflexões sobre o potencial do brincar como estratégia pedagógica acessível, compreendida como tecnologia assistiva. Os acadêmicos reconheceram que propostas como essa podem favorecer a participação de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, ao possibilitar diferentes formas de interação e expressão. Conforme discutido por Mantoan (2003), práticas inclusivas pressupõem a valorização das diferenças e a criação de estratégias que garantam a participação de todos, o que se evidenciou na proposta vivenciada.

Além disso, foram observados as múltiplas habilidades que podem ser desenvolvidas por meio dessa atividade. Do ponto de vista motor, o ato de manipular a massinha contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina. No aspecto sensorial, o contato com diferentes texturas, cheiros e cores amplia as experiências perceptivas das crianças. Já no campo social, a proposta favorece a interação, a cooperação e o trabalho coletivo. Esses elementos reforçam a compreensão do brincar como eixo estruturante na educação infantil, conforme apontado por Montessori (1965), ao destacar a aprendizagem por meio da experimentação e da ação.

Outro aspecto relevante observado foi a valorização de materiais do cotidiano e de fácil acesso. O uso de elementos naturais pode tornar as práticas pedagógicas mais contextualizadas, significativas e viáveis, especialmente em realidades com poucos recursos. Essa perspectiva contribui para a construção de uma prática docente mais criativa, sustentável e sensível ao contexto das crianças, ao favorecer a criação de ambientes educativos que incentivam o brincar com a natureza e promovem o desenvolvimento integral infantil, bem como a construção de uma relação mais consciente e respeitosa com o meio ambiente desde a infância (Venancio, 2024). As vivências da criança com a natureza possibilitam o desenvolvimento emocional saudável, em um contexto contemporâneo em que as crianças têm sido afastadas da natureza, emparedadas (Tiriba, 2023) e demonstrado ansiedade, agitação exagerada e outros aspectos de adoecimento emocional, como descreveu Richard Louv (2016). Neste sentido, a escola é o lugar que pode garantir o direito da criança à natureza.

No que diz respeito à acessibilidade, a atividade demonstrou potencial inclusivo ao permitir adaptações conforme as necessidades dos participantes. Destacou-se que crianças com maiores níveis de comprometimento podem participar com apoio de colegas ou do professor, evidenciando a importância da mediação pedagógica para garantir a inclusão efetiva. Essa compreensão reforça a ideia de que a acessibilidade não está apenas nos recursos, mas principalmente nas estratégias e atitudes do professor que podem levar a criança a ser protagonista de suas aprendizagens.

A experiência possibilitou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, evidenciando a necessidade de superação de modelos tradicionais e engessados de ensino. A proposta reforça o brincar como elemento central no planejamento pedagógico e destaca a importância de práticas inclusivas que considerem a diversidade das crianças. Assim, os resultados apontam que experiências formativas dessa natureza contribuem para a construção de um olhar mais sensível, criativo e inclusivo por parte dos

futuros docentes, fortalecendo sua atuação frente aos desafios da educação infantil inclusiva.



Fonte: arquivo pessoal

4 CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo analisar como uma experiência formativa ocorrida na formação inicial do Curso de Educação Especial, no componente curricular Tecnologias Assistivas, baseada no brincar com elementos naturais, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. A partir dos resultados obtidos, foi possível constatar que a proposta desenvolvida alcançou o objetivo ao proporcionar aos acadêmicos vivências significativas que articulam teoria e prática no contexto da formação docente.

A experiência evidenciou que o uso de elementos naturais na construção de materiais pedagógicos, como a massinha de modelar, constitui uma estratégia acessível, criativa e potencialmente inclusiva, favorecendo a participação de todas as crianças. Além disso, destacou-se o brincar como eixo fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais, emocionais e sociais. Outro aspecto relevante refere-se à ampliação do olhar dos futuros docentes sobre a inclusão, compreendida não apenas como presença, mas como participação efetiva, mediada por práticas pedagógicas intencionais e sensíveis à diversidade. A atividade também reforçou a importância da valorização de materiais do cotidiano, tornando as práticas mais contextualizadas e viáveis.

Dessa forma, conclui-se que experiências formativas como a relatada são essenciais na formação inicial de professores, pois contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e alinhadas às demandas da educação infantil. Assim, o estudo responde ao problema proposto ao evidenciar que o brincar, aliado ao uso de elementos naturais, configura-se como uma possibilidade pedagógica potente na promoção da inclusão e da garantia dos direitos de brincar e de relacionar-se com a natureza na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

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

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

LOUV. Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. Tradução Aline Azuma e Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1965.

SANTOS, Soraia Stabach Ribas Ferrari dos; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de. O papel do docente na Educação Profissional: saberes, práticas inovadoras e desafios na formação integral do aluno. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 3, n. 25, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15829.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

VENANCIO, Giullia Cristina Mulato. **A natureza do brincar:** experiências do brincar a partir de elementos naturais. *Revista Multidebates,* Palmas, v. 8, n. 2, p. 95-100, abr. 2024.

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PEDAGOGIA

Nayara Jaraceski[1]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A formação em Pedagogia constitui um processo de construção pessoal e profissional marcado por desafios, aprendizagens e transformações significativas. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a trajetória acadêmica e as experiências vivenciadas durante a graduação, com ênfase nos estágios supervisionados e no desenvolvimento de um projeto de reforço escolar. Metodologicamente, caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, autobiográfica, narrativa e reflexiva, fundamentado na análise das vivências práticas no contexto educacional. Ao longo do percurso formativo, foram identificados desafios relacionados à timidez, à ansiedade e à insegurança, especialmente nos momentos iniciais de interação em sala de aula. Entretanto, as experiências práticas possibilitaram o desenvolvimento da autoconfiança, da empatia e de competências pedagógicas essenciais para o exercício da docência. Os resultados evidenciam a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial, bem como o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, ainda, a relevância do reforço escolar como estratégia para atender às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para o avanço na aprendizagem e para o fortalecimento da autoestima. Conclui-se que a formação docente vai além da aquisição de conhecimentos teóricos, constituindo-se como um processo contínuo de transformação, no qual o educador se desenvolve ao mesmo tempo em que contribui para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: formação docente; identidade docente; relato de experiência; prática pedagógica; reforço escolar.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a construção de experiências práticas e reflexivas ao longo da trajetória acadêmica. Nesse contexto, o curso de Pedagogia desempenha um papel fundamental na preparação de profissionais capazes de atuar de forma crítica e sensível.

[1] Acadêmica da 8ª fase do curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* nayara.jaraceski@unifebe.edu.br.
[2] Doutor em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

No entanto, muitos acadêmicos enfrentam desafios durante sua formação, especialmente relacionados à insegurança, à dificuldade de comunicação e à articulação entre teoria e prática no ambiente escolar. Diante disso, o estudo busca compreender de que modo as experiências vivenciadas durante a formação inicial em Pedagogia, especialmente nos estágios supervisionados e no projeto de reforço escolar, contribuem para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a trajetória formativa no curso de Pedagogia, destacando as aprendizagens construídas a partir das experiências em estágios supervisionados e em um projeto de reforço escolar. Como objetivos específicos, busca-se analisar os desafios enfrentados ao longo da formação, compreender a importância da prática pedagógica no desenvolvimento profissional e evidenciar o papel da educação na transformação pessoal e social.

A realização desse estudo tem a relevância de compreender o processo de formação docente a partir de vivências concretas, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. Além disso, ao apresentar um relato de experiência, este trabalho possibilita refletir sobre a importância de uma formação que integre teoria e prática, promovendo uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com as necessidades dos alunos.

A compreensão da formação docente a partir das experiências vividas permite reconhecer que a trajetória acadêmica não se constitui apenas pela apropriação de conteúdos teóricos, mas também pela elaboração subjetiva das práticas, desafios e aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Nesse sentido, os estudos autobiográficos e narrativos contribuem para analisar a formação de professores, pois possibilitam compreender como os sujeitos atribuem sentido às experiências que vivenciam e como essas experiências participam da construção da identidade profissional (Bueno, 2002). De modo semelhante, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que narrar a própria trajetória formativa pode constituir uma prática de reflexão e produção de conhecimento sobre a docência.

Além disso, a formação docente precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento profissional, que se inicia na formação inicial e se prolonga ao longo da carreira. Marcelo (2009) destaca que o desenvolvimento profissional docente envolve aprendizagens contínuas, construção de saberes, reflexão sobre a prática e inserção progressiva na cultura profissional da docência. Nesse percurso, os primeiros contatos com a escola, os estágios supervisionados e as experiências iniciais de ensino assumem papel importante, pois permitem ao futuro professor confrontar expectativas, inseguranças e desafios concretos da profissão. Huberman (2000) também aponta que o início da carreira docente costuma ser marcado por sentimentos de descoberta, sobrevivência, dúvidas e busca por afirmação profissional, aspectos que dialogam com os desafios vivenciados na formação inicial.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, autobiográfico e reflexivo, estruturada como relato de experiência. A escolha por esse procedimento justifica-se pelo objetivo de analisar vivências formativas construídas ao longo da graduação em Pedagogia, especialmente nos estágios supervisionados e em um projeto de reforço escolar desenvolvido com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O relato de experiência, neste trabalho, é compreendido como uma forma de refletir criticamente sobre a prática vivida, articulando trajetória acadêmica, formação docente e construção da identidade profissional. Nesse sentido, aproxima-se das abordagens autobiográficas, que reconhecem a experiência e a subjetividade como dimensões relevantes para compreender os processos formativos (Bueno, 2002). Também se fundamenta na perspectiva de que narrar e analisar a própria trajetória pode favorecer a formação e a profissionalização docente, ao transformar a experiência vivida em objeto de reflexão (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

As informações analisadas foram produzidas a partir da observação participante, dos registros realizados durante os estágios, dos planejamentos pedagógicos, das atividades desenvolvidas no projeto de reforço escolar e das reflexões elaboradas pela acadêmica ao longo de sua trajetória formativa. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender como as experiências vivenciadas contribuíram para o enfrentamento da insegurança inicial, para o desenvolvimento da autoconfiança e para a construção de competências relacionadas à prática pedagógica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo da experiência evidenciam que as práticas vivenciadas durante a formação em Pedagogia contribuíram significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional da acadêmica. Inicialmente, foram identificadas dificuldades relacionadas à timidez, à ansiedade e à insegurança, especialmente nos momentos de participação em sala de aula, interação com os estudantes e condução de atividades pedagógicas. Tais dificuldades, contudo, não devem ser compreendidas apenas como aspectos individuais, mas como elementos que atravessam o processo de constituição da identidade docente.

No início da formação, a presença em sala de aula e a necessidade de interagir com os alunos geraram sentimentos de receio e dúvida quanto à própria capacidade de ensinar. Entretanto, à medida que as experiências práticas foram se ampliando, especialmente nos estágios supervisionados e no projeto de reforço escolar, essas inseguranças passaram a ser desenvolvidas por meio da observação, do planejamento, da mediação pedagógica e do vínculo estabelecido com os estudantes. Nesse processo, a prática pedagógica assumiu papel formativo, pois possibilitou compreender que o professor não se constitui apenas pelo domínio dos conteúdos, mas também pela capacidade de interpretar as necessidades dos alunos, adaptar estratégias, escutar as dificuldades apresentadas e refletir sobre sua própria atuação.

Esses sentimentos são recorrentes nos processos iniciais de inserção na docência. Huberman (2000) identifica que o começo da carreira docente é frequentemente atravessado por uma fase de sobrevivência e descoberta, na qual o professor iniciante precisa lidar com inseguranças, desafios da sala de aula e construção gradual de sua identidade profissional. Ainda que a experiência analisada ocorra no contexto da formação inicial, os estágios e o projeto de reforço escolar antecipam vivências próprias da entrada na profissão, permitindo à acadêmica desenvolver autoconfiança, capacidade de planejamento, mediação pedagógica e maior compreensão sobre o trabalho docente.

No projeto de reforço escolar, observou-se que os alunos apresentaram avanços no processo de aprendizagem, especialmente nas áreas de leitura, escrita e matemática. Além do desenvolvimento em relação aos conteúdos escolares, também foi possível perceber melhora na autoestima, no interesse pelas atividades propostas e na participação em sala de aula. Esses resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas que considerem o ritmo individual dos estudantes e utilizem metodologias diversificadas, capazes de tornar a aprendizagem mais acessível, significativa e próxima das necessidades de cada aluno.

Nesse contexto, a atuação docente pode ser compreendida como mediação, uma vez que o desenvolvimento dos estudantes ocorre nas relações sociais e nas interações estabelecidas no processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, o professor assume papel fundamental ao propor intervenções que favoreçam avanços cognitivos, sociais e afetivos dos alunos (Vygotsky, 1998). Assim, o reforço escolar não se limitou à retomada de conteúdos, mas constituiu-se como um espaço de escuta, acompanhamento e construção de vínculos, favorecendo tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto a formação da futura professora.

A experiência também reforçou que a alfabetização não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve a compreensão e o uso social da linguagem, contribuindo para a formação integral dos alunos. Observou-se, ainda, que o vínculo afetivo estabelecido entre professor e estudante favorece o engajamento, fortalece a confiança e potencializa os resultados da aprendizagem. Dessa forma, a experiência vivida tornou-se também uma experiência formadora, na medida em que permitiu à acadêmica reconhecer seus limites, desenvolver novas habilidades e compreender a docência como uma prática marcada pela escuta, pela sensibilidade, pela reflexão e pela mediação.

A experiência também reforçou que a alfabetização não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve a compreensão e o uso social da linguagem, contribuindo para a formação integral dos alunos. Soares (2004) diferencia alfabetização e letramento ao indicar que alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita, enquanto letrar refere-se ao uso social da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, o reforço escolar possibilitou trabalhar dificuldades específicas de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que buscou aproximar as atividades das necessidades concretas dos estudantes. Kleiman (1995) também contribui para essa discussão ao compreender o letramento como prática social, indicando que a aprendizagem da

linguagem escrita deve estar relacionada aos contextos de uso, às interações e aos significados atribuídos pelos sujeitos.

Portanto, os resultados dialogam com a literatura ao evidenciar que a prática pedagógica, quando articulada à reflexão sobre a experiência, é essencial para a construção da identidade docente e para a promoção de uma educação significativa, inclusiva e transformadora. A trajetória analisada demonstra que a formação inicial em Pedagogia se fortalece quando possibilita ao acadêmico vivenciar situações concretas de ensino, refletir sobre os desafios encontrados e ressignificar sua própria atuação profissional.

4 CONCLUSÕES

A formação em Pedagogia constitui um processo contínuo de aprendizagem, no qual teoria e prática se articulam na construção da identidade docente. As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados e no projeto de reforço escolar mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências mpedagógicas, emocionais e sociais, contribuindo para ampliar a autoconfiança, a comunicação e a compreensão sobre o papel do professor no processo educativo.

Ao longo da trajetória analisada, foi possível refletir sobre os desafios enfrentados na formação inicial, especialmente aqueles relacionados à timidez, à ansiedade e à insegurança diante da prática pedagógica. Esses aspectos foram gradualmente ressignificados a partir do contato com os estudantes, do planejamento das atividades, da mediação docente e da vivência concreta em sala de aula. Além disso, observou-se que o ensino individualizado e o uso de metodologias diversificadas contribuíram para o avanço dos alunos e para o fortalecimento de sua autoestima.

Dessa forma, o relato evidencia que a educação possui papel transformador tanto na vida dos estudantes quanto na formação do professor. A experiência analisada reforça a importância de uma prática pedagógica reflexiva, sensível e inclusiva, comprometida com as necessidades dos alunos e com o desenvolvimento profissional docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à instituição UNIFEBE e aos professores do curso de Pedagogia, pela formação e pelos ensinamentos. À escola e aos alunos participantes do projeto de reforço escolar, que contribuíram significativamente para minha formação profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRACASSO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Fernanda Busquirolli[1]
Marcela Daiane de Avila Portela[2]
Edenilson Vargas[3]
Agatha Kimberly da Silva[4]
Adriele dos Santos Moura[5]
Fabiana Boos Vásquez[6]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O fracasso escolar é um fenômeno presente no contexto educacional e envolve múltiplos fatores sociais, pedagógicos e institucionais. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre o fracasso escolar e a formação docente, compreendendo como a preparação profissional do professor influencia as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem. Para a realização deste trabalho utilizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa, desenvolvida por meio da aplicação de um formulário com professores da educação básica e da análise bibliográfica sobre evasão e fracasso escolar. As respostas dos docentes evidenciaram que as avaliações são importantes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e organizar estratégias pedagógicas. Além disso, os participantes destacaram a desigualdade social, falta de acompanhamento familiar, metodologias pouco inclusivas e dificuldades de aprendizagem como elementos que influenciam o fracasso escolar. Observou-se ainda que a formação docente possui papel fundamental na construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e inclusivas, capazes de atender às diferentes necessidades dos alunos. Conclui-se que investir na formação docente é essencial para o enfrentamento do fracasso escolar e para a promoção de uma educação de maior qualidade e equidade.

Palavras-chave: fracasso; docentes; abandono escolar.

[1] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: maria.busquirolli@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: marcela.portela@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: edenilson.vargas@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE. *E-mail*: agatha.silva@unifebe.edu.br
[5] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: adriele.moura@unifebe.edu.br
[6] Mestre em Língua Inglesa e Literatura Correspondente - UFSC - Docente da UNIFEBE .
E-mail: fabianaboos@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um tema muito discutido no contexto educacional brasileiro, pois está relacionado às dificuldades de aprendizagem, à evasão escolar e às desigualdades sociais presentes no sistema de ensino. Esse fenômeno não pode ser compreendido apenas como responsabilidade do aluno, mas deve ser analisado considerando diversos fatores sendo estes: sociais, familiares, econômicos e pedagógicos que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Dados recentes do Censo Escolar 2023 evidenciam a urgência do tema, revelando que os índices de reprovação e abandono escolar retomaram o crescimento no período pós-pandemia. Tais estatísticas expõem profundas desigualdades estruturais e raciais no país, ratificando que a evasão afeta de maneira severa as populações de alta vulnerabilidade. Segundo estudos de Araujo (2025) sobre evasão escolar, muitos estudantes abandonam a escola em razão da desigualdade social, da necessidade de trabalhar, da falta de apoio familiar e de práticas pedagógicas pouco inclusivas.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela formação social e cidadã dos estudantes. Dessa forma, a atuação do professor torna-se essencial para promover práticas que atendam às diferentes necessidades dos alunos. A maneira como o docente conduz suas aulas, organiza as metodologias e realiza o acompanhamento da aprendizagem influencia diretamente o desenvolvimento escolar das crianças.

Com isso, as avaliações escolares possuem importante função no acompanhamento do ensino e da aprendizagem, permitindo identificar avanços, dificuldades e potencialidades dos estudantes. Conforme relatado pelos professores participantes da pesquisa, as avaliações contribuem para reorganizar práticas pedagógicas e buscar novas estratégias de ensino quando necessário.

Assim, esse trabalho tem como problema de pesquisa compreender de que forma a formação docente influencia no enfrentamento do fracasso escolar. O objetivo geral consiste em refletir sobre a relação entre formação docente e fracasso escolar, analisando a importância de ter uma boa formação na graduação, das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino no processo de aprendizagem dos alunos da educação básica. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos professores e pela importância de ter práticas educativas mais inclusivas e significativas nas aulas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como básica, uma vez que busca refletir sobre a relação entre o fracasso escolar e a formação docente, contribuindo para discussões que envolvem as práticas pedagógicas, a avaliação da aprendizagem e os desafios diários no contexto da educação básica.

A pesquisa apresenta caráter descritivo e exploratório, pois analisa aspectos relacionados ao fracasso escolar, às dificuldades de aprendizagem e à influência da formação docente. Possui o propósito de compreender, a partir das percepções dos professores participantes, os fatores que contribuem para o fenômeno e as possibilidades pedagógicas utilizadas no acompanhamento.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa. Quantitativa por utilizar dados obtidos por meio de um questionário estruturado, possibilitando a identificação de variáveis como tempo de experiência docente e área de atuação. Qualitativa por analisar as percepções e experiências relatadas pelos profissionais acerca de suas metodologias e dificuldades de ensino.

Em relação aos procedimentos técnicos, o estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e levantamento de dados. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da análise de obras sobre avaliação da aprendizagem e formação docente, buscando contribuições de autores como Freire (1996) e Arroyo (2012). Além disso, buscou-se compreender os fatores sistêmicos que interferem no percurso escolar, fundamentando-se nos estudos de Patto (1997) e Araujo (2025) sobre a produção do fracasso e da evasão.

O levantamento de dados ocorreu por meio da elaboração e aplicação de um formulário online (plataforma *Google Forms*) ao longo de um período programado, com seis professores atuantes na educação básica. Os participantes exercem suas funções nos ensinos Fundamental e Médio, pertencem tanto à rede pública quanto à privada, e estão em faixas etárias diversificadas. Eles possuem entre 15 e 39 anos de experiência profissional com alunos de múltiplas etapas de ensino. Cabe destacar que a pesquisa respeitou rigorosamente os preceitos éticos acadêmicos, assegurando o total anonimato, sigilo e a preservação da identidade de todos os indivíduos voluntários no estudo.

O formulário continha perguntas abertas relacionadas às dinâmicas avaliativas, monitoramento, fatores influentes no abandono e os desafios logísticos da avaliação escolar. A coleta digital permitiu que os docentes relatassem livremente suas observações. A análise final foi realizada de maneira interpretativa, cruzando essas respostas com os referenciais teóricos adotados para delinear como a atualização profissional docente contribui para mitigar deficiências no sistema de ensino.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstraram que os professores consideram as avaliações como ferramentas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Um dos professores participantes destacou que a avaliação permite “acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua e significativa”, auxiliando na identificação das necessidades de cada estudante. Em relação aos fatores que influenciam o fracasso escolar, os professores apontaram questões como falta de acompanhamento familiar, desigualdade social, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e metodologias que não contemplam os diferentes ritmos. Esses dados dialogam com os autores inseridos na fundamentação teórica (Patto, 1997; Araújo, 2025; Freire, 1996; Arroyo 2012), confirmando que a evasão advém de gargalos socioculturais que perpassam a escola.

Também foi possível destacar algumas semelhanças e diferenças nas respostas apresentadas. Enquanto houve uma concordância quase unânime sobre os impactos nocivos da desigualdade estrutural, os professores apresentaram pequenas divergências em relação à forma de lidar com turmas lotadas, mostrando que as estratégias variam conforme as disponibilidades institucionais (rede pública *versus* privada).

O monitoramento da aprendizagem ocorre por meio de observações diárias, sondagens, provas e atividades em grupo. Os docentes demonstram elevada preocupação com os ritmos dos alunos frente aos desafios da superlotação em sala. A análise das respostas obtidas no formulário permitiu compreender que os professores reconhecem a avaliação como um processo contínuo e indispensável para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, as avaliações não devem possuir apenas caráter classificatório, mas também diagnóstico e formativo, auxiliando o professor na reorganização das práticas pedagógicas e no planejamento de estratégias mais inclusivas. Conforme afirma Paulo Freire, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.” (Freire, 1996, p?), permitindo ao docente repensar constantemente suas ações pedagógicas.

Além disso, os participantes destacaram que fatores externos à escola, como desigualdade social, ausência de acompanhamento familiar e vulnerabilidade econômica, influenciam significativamente o desempenho escolar dos estudantes. Essas questões reforçam a compreensão de que “O fracasso escolar não é responsabilidade exclusiva do aluno, mas resultado de um conjunto de fatores sociais e institucionais.” (Patto, 1997, p.?) . De acordo com Maria Helena Souza Patto, o fracasso escolar é produzido historicamente por relações sociais e institucionais que acabam reforçando desigualdades dentro do ambiente escolar.

Outro aspecto evidenciado nas respostas refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores em atender às diferentes necessidades presentes em sala de aula, especialmente em turmas numerosas e com diferentes ritmos de aprendizagem. Diante disso, torna-se fundamental investir de maneira contínua na formação docente. Essa constante reeducação do educador possibilita o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas, dinâmicas e significativas para os estudantes. Segundo Miguel Arroyo, “A escola precisa reconhecer os diferentes sujeitos presentes no processo educativo.” (Arroyo, 2012, p.?) , devendo construir práticas pedagógicas que valorizem as diferentes experiências e realidades de cada jovem.

Os resultados também demonstraram que metodologias diversificadas, aulas dinâmicas e relações positivas entre professor e estudante contribuem para um notável ganho de interesse dos alunos. Nesse contexto, a formação docente exerce papel essencial e transformador na construção de práticas comprometidas não só com o conteúdo, mas com a efetiva permanência dos alunos no convívio escolar.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, influenciado por fatores sociais, familiares, econômicos e pedagógicos. A pesquisa evidenciou que os professores reconhecem a importância das avaliações e do acompanhamento contínuo da aprendizagem como estratégias fundamentais para identificar dificuldades e promover avanços no desenvolvimento dos alunos.

Os resultados também demonstraram que a formação docente possui papel essencial no enfrentamento do fracasso escolar, visto que práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diversificadas e acompanhamento individualizado podem contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, observou-se que fatores como desigualdade social, falta de acompanhamento familiar e dificuldades de aprendizagem ainda representam grandes desafios para a educação básica. Dessa forma, torna-se necessário investir em políticas públicas educacionais, formação continuada de professores e estratégias pedagógicas que garantam uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Retomando de maneira explícita o objetivo geral estabelecido na introdução, que consistiu em refletir sobre a relação intrínseca entre formação docente e o enfrentamento do fracasso escolar —, conclui-se que a exclusão escolar é um fenômeno sociológico e pedagógico vasto, alimentado por fragilidades financeiras, familiares e de infraestrutura. A pesquisa evidenciou que os docentes estão cientes da importância de reconfigurar o sistema de provas, fazendo do acompanhamento contínuo uma bússola formativa.

Os resultados também demonstraram que o grau de instrução e as vivências na formação docente possuem capacidade de minimizar esse fracasso. A utilização de práticas inclusivas e do respeito às particularidades discentes faz diferença na permanência estudantil.

Como possíveis caminhos para impulsionar futuras pesquisas, sugere-se a aplicação das investigações e entrevistas junto à comunidade de alunos, a fim de contrapor as perspectivas de professores e discentes.

Por fim, finalizamos este trabalho com a compreensão de que as metodologias do professor sozinhas não suplantam deficiências estruturais da sociedade. É vital o resgate e o fortalecimento de políticas públicas educacionais sérias, as quais garantam as condições dignas para o ensino, a constante capacitação remunerada do professor e a proteção dos discentes em sua vulnerabilidade, alcançando de fato uma educação igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores participantes da pesquisa pela disponibilidade e colaboração ao responderem ao formulário. As contribuições, reflexões e experiências compartilhadas foram de grande ajuda para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cláudia Lima de et al. **Evasão escolar: causas e impactos da evasão escolar no Brasil e no mundo.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 1, 2025.

ARAUJO, Cláudia Lima de; SANTOS, Queila Pereira; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia; FREITAS, Eliene

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2020.

Barbosa do Nascimento de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. EVASÃO ESCOLAR:CAUSAS E IMPACTOS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO MUNDO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. 1945–1965, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17879. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17879. Acesso em: 15 maio. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. . Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596334 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932?utm_source=chatgpt.com . Acesso em 15 maio. 2026.

FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAUSAS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE

Ana Paula Muzel Lemos[1]
Emily Larissa Hipolito Santos[2]
Franciele Moura de Souza[3]
Sandra Chueng Figueiredo[4]
Fabiana Boos Vasquez[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O fracasso escolar na educação básica constitui-se como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve aspectos econômicos, sociais e familiares da vida dos estudantes. Este estudo tem como objetivo analisar as principais causas e desafios do fracasso escolar a partir da percepção de professores da rede municipal de ensino. A pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório, realizada por meio da aplicação de um questionário online contendo questões objetivas e discursivas. Os participantes avaliaram, em escala de 1 a 5, o impacto da desigualdade social, do uso excessivo de telas e da falta de acompanhamento familiar no desempenho escolar dos alunos. Os resultados evidenciam que a ausência de acompanhamento familiar foi considerada o fator de maior impacto, com unanimidade entre os respondentes. O uso excessivo de telas também apresentou alta relevância, sendo apontado pela maioria como um fator que prejudica a concentração e o interesse dos alunos. Já a desigualdade social apresentou percepções mais variadas, embora reconhecida como influente no processo de aprendizagem. Conclui-se que o fracasso escolar deve ser compreendido a partir da interação entre diferentes fatores, destacando-se a importância do envolvimento familiar e da mediação adequada do uso de tecnologias. Assim, torna-se fundamental a implementação de estratégias educacionais que considerem o contexto social e familiar dos estudantes, visando promover uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

Palavras-chave: fracasso escolar; família; tecnologias.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: ana.lemos@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: emily.santos@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: franciele.souza@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: sandra.chueng@unifebe.edu.br
[5] Mestre em Língua Inglesa e Literatura Correspondente - UFSC. Docente da UNIFEBE. *E-mail*: fabianaboos@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é estruturado a partir de processos históricos constituídos pelas relações sociais e pelos meios de produção, que ainda contribuem para a divisão dos grupos sociais. Nessa perspectiva, a educação e a desigualdade social encontram-se interligadas, na medida em que a escola assume um papel estratégico na divisão do trabalho e na convivência social, atuando como instrumento de manutenção das desigualdades sociais (Filho; Guzzo, 2005).

A partir dessa reflexão, este trabalho tem como objetivo investigar as causas e desafios do fracasso escolar na Educação Básica, com base na análise das contribuições de professores que atuam na rede municipal de ensino. A pesquisa fundamenta-se em três aspectos principais: a desigualdade social, o uso excessivo de telas e a falta de acompanhamento familiar no processo educacional.

A aprendizagem do aluno está diretamente relacionada ao meio em que vive, às suas relações sociais e ao contexto em que está inserido. Nessa perspectiva, Lev Vygotsky (1991) compreende que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e culturais estabelecidas pelo sujeito em seu ambiente. Nesse sentido, a família desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do educando, pois, sendo o primeiro núcleo de socialização, contribui significativamente para a construção de valores, hábitos de estudo, motivação e suporte emocional. A falta de acompanhamento familiar durante os processos de aprendizagem pode acarretar dificuldades no desenvolvimento educacional da criança. Nesse contexto, grande parte das responsabilidades relacionadas à educação acaba sendo atribuída exclusivamente aos professores, gerando uma sobrecarga ao ambiente escolar. Dessa forma, é importante compreender que o processo educativo não ocorre apenas na escola, mas também nos diferentes espaços de convivência e relações sociais, especialmente no contexto familiar.

Outro fator relevante para a construção deste trabalho refere-se a falta de monitoramento e ao uso excessivo de telas por parte dos alunos, afetando diretamente o ensino e aprendizagem, gerando consequências significativas no desenvolvimento psicossocial, uma vez que a rapidez das informações e os estímulos constantes favorecem a hiperestimulação, associado ao hormônio de recompensa e prazer, a dopamina. Como consequência, observa-se a diminuição do interesse por atividades que exigem maior concentração e atenção no contexto escolar. Além da dependência desses estímulos, o uso excessivo de telas também pode impactar o aspecto emocional, contribuindo para quadros de ansiedade e depressão, o que afeta de forma significativa o desenvolvimento infanto-juvenil (BUENO, 2025).

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os fatores que influenciam o fracasso escolar na Educação Básica, considerando os impactos sociais, familiares e tecnológicos presentes na realidade contemporânea. Além disso, busca-se contribuir para reflexões acerca das estratégias pedagógicas e das políticas educacionais, valorizando a perspectiva dos docentes que vivenciam diariamente os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, de caráter reflexivo e exploratório, tendo como objetivo investigar as causas e os desafios relacionados ao fracasso escolar na Educação Básica. O estudo foi realizado por meio da aplicação de um questionário *online* com 12 professores da rede municipal de ensino, possibilitando a coleta de informações referentes à faixa etária, ao tempo de atuação docente e às percepções dos participantes sobre fatores internos e externos à escola que podem contribuir para o fracasso escolar. Além das respostas discursivas, os professores também responderam a questões em escala de 1 a 5, avaliando o quanto acreditam que a desigualdade social, o uso excessivo de telas e a falta de acompanhamento familiar interferem no desenvolvimento da aprendizagem e no rendimento escolar dos educandos. Em relação ao perfil dos participantes, os dados revelaram que 50% dos docentes possuem idade entre 40 e 55 anos, todos atuam atualmente na rede municipal de ensino, sendo que metade deles exerce a docência há 20 anos ou mais.

Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos, possibilitando uma visualização mais clara e objetiva das informações obtidas. Para a análise dos resultados, utilizou-se uma abordagem descritiva, buscando identificar padrões, tendências e percepções dos docentes acerca dos fatores que influenciam o fracasso escolar. As respostas discursivas foram analisadas de forma interpretativa, permitindo uma compreensão mais aprofundada das opiniões dos participantes e sua articulação com os referenciais teóricos abordados ao longo da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à desigualdade social, os resultados apresentam maior dispersão, indicando uma percepção mais heterogênea entre os participantes. Verifica-se que 33,3% atribuíram nota 5 e outros 33,3% nota 3, enquanto 16,7% indicaram nota 4 e 16,7% nota 2. Embora metade dos respondentes reconheça a desigualdade social como um fator de alto impacto (notas 4 e 5), a distribuição das respostas sugere diferentes interpretações sobre o peso desse elemento no fracasso escolar. Ainda assim, a ausência de respostas no nível 1 demonstra que há um consenso mínimo de que o contexto socioeconômico influencia o desempenho dos alunos. Nesse sentido, os resultados convergem com o estudo de Borja e Martins (2014), que relaciona a desigualdade social juntamente com o contexto familiar, social e escolar dos educandos, como principais dificuldades a permanência dos alunos na escola.

Em relação ao uso excessivo de telas, os dados evidenciam uma forte tendência de associação entre a exposição desenfreada aos dispositivos digitais e o baixo desempenho escolar. Observa-se que 66,7% dos participantes atribuíram nota máxima (5) para esse fator, enquanto 8,3% indicaram nota 4, totalizando 75% da amostra nos níveis mais elevados de influência. Por outro lado, 25% dos respondentes atribuíram nota 3, indicando uma percepção moderada. A ausência de respostas nos níveis 1 e 2 revela um consenso de que o uso de telas exerce, no

mínimo, impacto significativo na aprendizagem. De acordo com Caldeira (2025), a escola disputa constantemente a atenção dos estudantes com as mídias e os estímulos digitais. Nesse cenário, a chamada “cultura da imagem”, marcada pela rapidez das informações, estímulos visuais constantes e gratificação imediata, torna-se mais atrativa para os alunos do que as práticas escolares tradicionais.

Em relação à falta de acompanhamento familiar, os dados demonstram unanimidade entre os participantes, sendo que 100% atribuíram nota 5 para a influência desse fator no fracasso escolar. Tal resultado evidencia que, na percepção dos docentes, o apoio familiar é elemento central no processo de ensino-aprendizagem. A ausência de variação nas respostas reforça a compreensão de que participação da família no processo de aprendizagem é essencial, uma vez que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre a partir das interações sociais vivenciadas em seu contexto. Conforme Lev Vygotsky (2001), as formas de pensamento são construídas socialmente, sendo influenciadas pelos hábitos, pela cultura e pelas relações estabelecidas no meio em que o indivíduo se desenvolve.

Os resultados indicam que o fracasso escolar é compreendido como um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores inter-relacionados. Destacam-se, sobretudo, o papel fundamental da família, seguido pelo impacto significativo do uso excessivo de telas e pela influência da desigualdade social. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que considerem não apenas o ambiente escolar, mas também os contextos sociais e familiares dos estudantes.

4 CONCLUSÕES

De acordo com os resultados obtidos, compreende-se que o fracasso escolar na educação básica, sob a percepção dos professores entrevistados, configura-se como uma problemática complexa e multifatorial, influenciada por aspectos sociais, econômicos, familiares e tecnológicos. Os dados coletados evidenciaram que a ausência de acompanhamento familiar foi apontada como um dos fatores de maior impacto no processo de aprendizagem, reforçando a importância da participação da família no desenvolvimento educacional dos educandos. Além disso, o uso excessivo de telas também foi destacado pelos participantes como um elemento que interfere negativamente na concentração, no interesse e na participação dos alunos nas atividades escolares. A desigualdade social, por sua vez, embora percebida de diferentes maneiras pelos entrevistados, foi reconhecida como um fator significativo que influencia tanto o desempenho quanto a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados, uma vez que a análise das percepções docentes possibilitou identificar desafios e fatores que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que o enfrentamento do fracasso escolar requer ações articuladas entre escola, família e sociedade, por meio da construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras e contextualizadas à realidade social dos educandos, favorecendo uma educação mais significativa e equitativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pela oportunidade de formação e apoio institucional; à nossa professora orientadora Fabiana Boos Vasquez pelas orientações e incentivo fundamentais e aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a viabilização desta pesquisa. A todos, o nosso muito obrigado.

REFERÊNCIAS

BUENO, Júlia Alves. *Impacto do contexto de vida na situação escolar de crianças e adolescentes brasileiras*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas – Ensino a Distância) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2025.

DE SOUZA BORJA, Izabel Maria França; DE OLIVEIRA MARTINS, Alcina Manuela. *Evasão escolar: desigualdade e exclusão social.* **Revista Liberato**, v. 15, n. 23, p. 93-102, 2014.

CALDEIRA, Lucas Monteiro et al. *A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.* 2025.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. *Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora*. *Escritos sobre Educação*, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39–48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005. Acesso em: 05 maio 2026.

VYGOTSKY, Lev. *O teórico do ensino como processo social.* **Rev. Nova Escola: Grandes Pensadores**, v. 19, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PARADIGMAS A SEREM SUPERADOS

ALMEIDA, Marise Matos de[1]
BERNDT, Leticia Maiara[2]
LEITE, Juliana Cavalheiro[3]
MEDEIROS, Amanda Carla Alves da Rocha[4]
VÁSQUEZ, Fabiana Boos[5]

Eixo Temático: Formação docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: O fracasso escolar brasileiro no período correspondente ao ensino médio configura-se como um fenômeno complexo e multidimensional que impacta diretamente o desenvolvimento psicossocial e as trajetórias identitárias dos adolescentes. Este estudo tem como principal objetivo investigar os fatores associados a esse fenômeno, buscando compreender as variáveis que contribuem para a evasão, reprovação e distorção idade-série nessa etapa da educação básica. A metodologia consiste em uma revisão sistemática de teses e dissertações publicadas entre 2013 e 2019, provenientes de censos escolares e indicadores de desenvolvimento nacionais, pesquisa bibliográfica de documentos acadêmicos e coleta de informações por meio de questionários eletrônicos direcionados a esse público-alvo, complementados por uma análise descritiva criteriosa dos resultados qualitativos e quantitativos. Os resultados evidenciam uma predominância de discursos que responsabilizam o aluno e seu contexto familiar pelo insucesso, citando a falta de interesse, a entrada precoce no mercado de trabalho e a vulnerabilidade socioeconômica como causas primordiais. Constata-se que o primeiro ano do Ensino Médio registra as maiores taxas de fracasso, funcionando como um gargalo crítico no fluxo escolar atual. Observa-se ainda que fatores institucionais, como a inadequação curricular e a fragilidade das políticas públicas, são frequentemente negligenciados nas análises cotidianas da escola. Conclui-se que o fracasso escolar deve ser interpretado como um produto social e histórico, exigindo uma mudança de paradigma que ultrapasse a culpabilização individual. É fundamental a implementação de estratégias pedagógicas que considerem a subjetividade do jovem e a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem para garantir a efetiva permanência e o sucesso desses jovens.

Palavras-chave: fracasso escolar; ensino médio; paradigmas.

[1] Graduanda 1. UNIFEBE. *E-mail*: marise.almeida@unifebe.edu.br
[2] Graduanda 2. UNIFEBE. *E-mail*: leticia.berndt@unifebe.edu.br
[3] Graduanda 3. UNIFEBE. *E-mail*: juliana.leite@unifebe.edu.br
[4] Graduanda 4. UNIFEBE. *E-mail*: amanda.medeiros@unifebe.edu.br
[5] Mestra 6. UNIFEBE. *E-mail*: fabianaboos@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as explicações para o insucesso escolar transitaram de visões excessivas e centradas em características individuais, influenciadas pelo darwinismo social no século XIX, para perspectivas contemporâneas que consideram o contexto sócio-histórico e a participação do próprio sistema de ensino. Conforme destacam Dias e Bossi (2021), apesar da relevância do tema, ele ainda tem sido alvo de poucos estudos específicos voltados para a etapa do Ensino Médio quando comparado ao Ensino Fundamental.

O problema de pesquisa deste trabalho reside na persistência de altos índices de reprovação, evasão e distorção idade-série, que tornam o Ensino Médio o maior gargalo da educação básica nacional. Segundo a análise de Dias e Bossi (2021), prevalece no cotidiano escolar um discurso que tende a responsabilizar o aluno e sua família pelo fracasso, baseando-se em teorias de carência cultural que negligenciam as fragilidades institucionais e pedagógicas. Diante desse cenário, questiona-se: quais são os fatores preponderantes que produzem o fracasso escolar nessa etapa e de que forma a lógica de responsabilização individual pode ser superada por uma visão multidimensional?

Para Libâneo (2012), o fracasso escolar vai muito além de um problema individual do estudante. Na verdade, ele é reflexo de um conjunto de fatores sociais, institucionais e pedagógicos que permeiam todo o processo educativo. Por isso é preciso ter um olhar crítico tanto sobre a escola quanto sobre a própria prática dos docentes. É o resultado esperado de projetos políticos que oferecem à classe pobre uma escola.

Nesse sentido, os objetivos deste estudo consistem em investigar os principais fatores associados ao fracasso escolar no Ensino Médio a partir de uma revisão sistemática. De acordo com as evidências trazidas por Dias e Bossi (2021), variáveis como a vulnerabilidade socioeconômica e a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho emergem como determinantes críticos que desafiam a permanência do adolescente na escola.

Esta pesquisa pauta-se na urgência de universalizar o acesso e garantir a conclusão da educação básica com qualidade. O fracasso escolar impacta severamente a trajetória identitária dos jovens, podendo levar ao desânimo, à baixa autoestima e ao isolamento social. Portanto, como reforçam as fontes consultadas, é imperativo "tornar visível o invisível", propondo uma reflexão que desnaturalize o insucesso e considere a subjetividade do adolescente no processo de ensino-aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza aplicada, com abordagem mista, de caráter descritivo e exploratório. Para a coleta de dados, fez-se uso de entrevista pela plataforma *Google Forms*, disponibilizada aos entrevistados pela multiplataforma de mensagens instantâneas *whatsapp*.

A pesquisa contou com uma entrevista por meio de cinco perguntas dirigidas a 3 mulheres e 2 homens , com idade entre 25 e 60 anos, que

interromperam os seus estudos durante a sua trajetória pelo Ensino Médio. O questionário foi composto por 5 questões dissertativas, organizadas segundo as dimensões teóricas que a literatura reconhece como condicionantes do fracasso escolar nesta etapa da educação básica. Os sujeitos envolvidos contribuíram a partir de suas trajetórias e percepções acerca do processo educacional, possibilitando a análise de diferentes experiências relacionadas à evasão, dificuldades escolares e permanência nos estudos. A abordagem adotada permitiu reunir relatos e interpretações dos participantes, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre os aspectos sociais, econômicos, familiares e institucionais que podem influenciar o fracasso escolar no ensino médio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere aos resultados obtidos, estes nos mostram que o abandono escolar nesta etapa não é condicionante de apenas um único fator, mas por meio de distintos fatores sociais, econômicos, familiares e institucionais, que influenciaram a sua descontinuidade nos estudos.

Dentre os motivos citados pelos entrevistados, quando questionados sobre o que os levou a desistir dos estudos durante esta etapa da Educação Básica, um dos fatores mencionados foi a necesidade de ingressar no mundo do trabalho para compor a renda familiar. Um outro motivo, foi a escolha da estabilidade financeira ao invés dos estudos. Estes relatos corroboram com o estudo de Nascimento *et al* (2020) que apontam que a evasão escolar, acontece, na maioria das vezes, devido à vulnerabilidade socioeconômica prematura e à ausência de politicas públicas efetivas voltadas à permanência dos estudantes na escola.

Além das dificuldades financeiras, os participantes também tinham uma visão negativa da escola enquanto espaço de acolhimento e apoio pedagógico.Um dos participantes afirmou que a escola “não estava estruturada para acolher alunos trabalhadores”, não atendendo às suas necessidades. Além disso, complementou mencionando a falta de interesse dos professores diante das dificuldades de aprendizagem e ausência de suporte para estudantes trabalhadores. Segundo ele, “a escola não estava estruturada para nos acolher como trabalhadores exaustos da jornada diária”. Essas percepções, confirmam as discussoões apresentadas por Garcia, Azevedo e Sobrinho (2019) ao afirmarem que o fracasso escolar é um fenômeno multidimensional, envolvendo alunos, familia, escola, professores e politicas educacionais.

Quando questionados sobre o que poderia ter sido diferente na escola e em sua vida para que mantivessem os seus estudos, é evidenciado por meio das respostas que a falta de recursos e de apoio familiar contribuiram de forma significativa para a não continuidade. Entretanto, um dos entrevistados, vendo sua realidade atual e tudo o que já enfrentou, reconhece que, caso tivesse permanecido na escola, atualmente teria maiores oportunidades no mercado de trabalho, destacando que muitas empresas exigem a conclusão da educação básica. Para outro entrevistado, a instituição escolar deveria ter oferecido, em sua época, modelos de ensino mais flexíveis, como o ensino modular ou a educação a distância. Além disso, o participante menciona a falta de incentivo e apoio, por parte

do mercado de trabalho, para que os colaboradores concluíssem sua formação escolar. De acordo com Freire (1987), a educação precisa considerar as realidades vivenciadas pelo sujeito, a fim de que promova as condições necessárias para a efetiva transformação de sua história por meio do diálogo, conscientização e práticas, de forma a respeitar suas necessidades e contextos sociais.

Com relação às respostas sobre a motivação para continuarem estudando, os dados evidenciam experiências distintas. Ainda que alguns participantes afirmassem que nunca tinham se sentido motivados para permanecer na escola, outros destacaram que eram motivados pelo desejo de conquistar melhores oportunidades no mercado de trabalho, e também pela influência de verem pessoas mais velhas voltando a estudar. Porém, mesmo diante das motivações, ainda assim, as dificuldades financeiras e a falta de suporte acabavam predominando. Conforme aponta Camargo, *et al* (2019) , a motivação possui um papel primordial no ensino-aprendizagem, pois está relacionado diretamente aos interesses, à participação e à permanência dos estudantes no ambiente escolar, embora os fatores sociais e econômicos possam interferir no decorrer do processo.

Quando questionados sobre quais seriam os possíveis responsáveis pela não conclusão do Ensino Médio, os entrevistados reconheceram sua parcela de responsabilidade, colocando-se como corresponsáveis pela evasão escolar. Porém, também afirmaram a existência de outros fatores envolvidos, como o próprio sistema educacional, as condições econômicas desfavoráveis e a falta de políticas públicas voltadas à permanência escolar. Essas respostas reforçam que o fracasso escolar ocorre por diversos condicionantes, indo além de explicações centralizadas apenas no estudante, conforme já apontado por Camargo, *et al* (2019).

Para finalizar, os resultados obtidos nesta pesquisa dialogam com o objeto que norteou este estudo, de investigar os fatores associados ao fracasso escolar brasileiro no período correspondente ao ensino médio, o qual evidencia sua relação direta com as desigualdades sociais, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e as dificuldades em que a escola possui para atender as distintas realidades de seus alunos. Sendo assim, é imprescindível a adoção de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de promover acolhimento, flexibilização e suporte aos estudantes com vulnerabilidade, contribuindo para sua permanência e sucesso no processo de escolarização.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa realizada evidenciou que o fracasso escolar no Ensino Médio brasileiro não ocorre por um único motivo, mas resulta de diferentes fatores sociais, econômicos, familiares e institucionais que perpassam a trajetória dos estudantes. Desta forma, pode-se concluir que os objetivos do referido estudo foram alcançados ao demonstrar que a evasão e a reprovação vão além da falta de interesse do aluno, estando também relacionadas às desigualdades sociais, à inserção precoce no mercado de trabalho e às dificuldades que muitas escolas ainda apresentam em acolher as diferentes realidades destes jovens.

Nesse sentido, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras e sensíveis às vivências dos estudantes, além da necessidade de políticas públicas que favoreçam a permanência escolar. A pesquisa tem potencial para ampliar o debate sobre o fracasso escolar no Ensino Médio, destacando a construção de uma educação mais humana, comprometida com a formação integral dos jovens e com a promoção de oportunidades mais igualitárias.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a nossa orientadora, à instituição de ensino Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE pelo apoio acadêmico e incentivo durante a elaboração deste trabalho, ao programa FAPESC/EDUQUE pela oportunidade da realização e divulgação desta pesquisa. Agradecemos também aos participantes da pesquisa, por sua contribuição para a coleta de dados e realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284. Acesso em 12 maio de 2026

DIAS, Maikele Roloff; BOSSI, Tatiele Jacques. Fatores associados ao fracasso escolar no Ensino Médio: análise de teses/dissertações. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 13, n. 1, p. 194-211, 2021. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3640/2800. Acesso em: 01 maio de 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Paulo Sergio; AZEVEDO, Giovanna Rocha; SOBRINHO, Alex Moura. Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entre os anos de 2010, 2013 e 2016. **Revista Internacional d'Humanitats, CEMOrOc-Feusp. Barcelona**, p. 103-122, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Garcia-16/publication/328492625_Um_estudo_sobre_o_fracasso_escolar_no_Ensino_Medio_entre_os_anos_de_2010_2013_e_2016/links/5bd0dc1845851537f598f24f/Um-estudo-sobre-o-fracasso-escolar-no-Ensino-Medio-entre-os-anos-de-2010-2013-e-2016.pdf. Acesso em: 09 maio de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=html&lang=pt. Acesso em: 09 maio de 2026.

NASCIMENTO, João Carlos de Sousa et al. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1823/1520. Acesso em: 09 maio de 2026.

GAMIFICAÇÃO E CAÇA ÀS SÍLABAS NA ALFABETIZAÇÃO

Mikaela Luana de Campos[1]
Ana Luiza Magalhães[2]
Elza Mara Pereira Goularte[3]
Davi Almeida de Freitas[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A gamificação tem se destacado como uma estratégia inovadora no contexto educacional, promovendo maior engajamento e participação dos alunos no processo de aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é analisar como a gamificação, por meio de jogos digitais e atividades lúdicas, pode contribuir para o desenvolvimento da separação silábica e para o engajamento de duas turmas de alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada no Vale do Itajaí (SC). A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência em sala de aula. Para tanto, foram elaborados dois jogos: um digital, com uso de óculos de realidade virtual, no qual os alunos identificavam objetos e realizavam a separação silábica. Além disso, foi possível perceber que o uso da realidade virtual proporcionou uma experiência inovadora e marcante para os alunos, ampliando o interesse pelo conteúdo trabalhado. Com relação ao jogo físico, em que as sílabas eram escondidas no ambiente para formação de palavras, os alunos também apresentaram bom desempenho, principalmente no trabalho em equipe e na construção coletiva das palavras. Conclui-se que a gamificação contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo.

Palavras-chave: gamificação; alfabetização; letramento.

[1] Acadêmica da 8ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* mikaela@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 8ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* ana.magalhaes@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica da 8ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* elza.goularte@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico da 8ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* davi.freitas@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A gamificação tem sido amplamente utilizada na educação como uma forma de tornar o processo de ensino mais dinâmico e significativo. Nesse contexto, o presente trabalho aborda o uso de jogos digitais e atividades lúdicas como estratégia para auxiliar na alfabetização. Segundo Karl Kapp (2012), a gamificação consiste no uso de elementos de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação dos participantes.

Ressalta-se que o problema de pesquisa consiste em compreender como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da separação silábica em alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, o objetivo desta pesquisa é analisar como a gamificação, por meio de jogos digitais e atividades lúdicas, pode contribuir para o desenvolvimento da separação silábica e para o engajamento de duas turmas de alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Justifica-se pela necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às demandas contemporâneas da educação, especialmente diante de uma geração cada vez mais conectada às tecnologias digitais. Nesse contexto, a escola precisa acompanhar essas transformações e propor estratégias que aproximem o ensino da realidade vivida pelos alunos, favorecendo um ambiente mais interativo, participativo e motivador.

Assim, elucida-se que o trabalho foi desenvolvido no contexto da Curricularização da Extensão, na E.E.B. Santa Terezinha, localizada no município de Brusque, possibilitando a articulação entre teoria e prática por meio de intervenções pedagógicas no ambiente escolar. Os jogos foram aplicados em duas turmas[6] do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (período matutino e vespertino).

Além disso, fundamenta-se nas contribuições de Magda Soares (2004), que destaca que alfabetização e letramento são processos indissociáveis. Para a autora, alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar é inserir o indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, o uso de jogos digitais e atividades lúdicas contribui não apenas para o desenvolvimento da separação silábica, mas também para a inserção dos alunos em práticas significativas de leitura e escrita, tornando o processo de aprendizagem mais contextualizado e eficaz.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida por meio de relato de experiência. Segundo Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa aplicada tem como finalidade gerar conhecimentos voltados à solução de problemas específicos, envolvendo interesses locais e práticos.

[6] Elucida-se que são duas turmas do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – uma turma no período matutino e outra no período vespertino.

Nesse sentido, o estudo analisa práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar, observando seus resultados e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada no Vale do Itajaí (SC).

Para tanto, foram desenvolvidos dois jogos com o objetivo de trabalhar a separação silábica de forma lúdica e significativa. O primeiro consistiu em um jogo digital, utilizando óculos de realidade virtual, no qual os alunos precisavam identificar palavras, observar sua formação e realizar atividades relacionadas à divisão silábica. O uso da tecnologia despertou grande interesse, pois muitos estudantes tiveram o primeiro contato com esse recurso durante a atividade. Nesse contexto, conforme destaca José Moran (2015), as metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais favorecem a participação, o protagonismo e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

O segundo jogo foi uma atividade física e interativa, com sílabas distribuídas em diferentes espaços do ambiente escolar. Os alunos precisavam localizar as sílabas corretas e organizar as palavras propostas, estimulando não apenas o raciocínio linguístico, mas também o movimento corporal, o trabalho em equipe e a cooperação entre os colegas. Nessa perspectiva, Magda Soares (2004) enfatiza que o processo de alfabetização deve ocorrer de forma contextualizada e significativa, articulando práticas que envolvam leitura, escrita e interação social.

Participaram da atividade alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, faixa etária em que a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica são fundamentais para o avanço escolar. A escolha dessa turma ocorreu devido à necessidade observada no fortalecimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente na identificação da estrutura silábica das palavras.

Os dados foram coletados por meio da observação direta durante a realização das atividades, considerando aspectos como participação, interesse, interação entre os alunos, facilidade ou dificuldade na execução das propostas e desempenho individual e coletivo. A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender de que maneira a gamificação influenciou o processo de aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos durante a aplicação das atividades demonstraram que a gamificação contribuiu de forma significativa para o processo de alfabetização, especialmente no desenvolvimento da separação silábica dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Durante a realização do jogo digital com o uso de óculos de realidade virtual, observou-se que a maioria dos alunos apresentou maior interesse, curiosidade e participação ativa. O contato com uma tecnologia diferente despertou entusiasmo e motivação, favorecendo a concentração e o envolvimento com a proposta pedagógica. Observou-se que muitos estudantes demonstraram maior facilidade em identificar e organizar as sílabas das palavras quando a atividade era apresentada de forma visual e interativa.

Por conseguinte, na atividade física com sílabas distribuídas no ambiente escolar, os alunos também apresentaram bom desempenho, principalmente no trabalho em equipe e na construção coletiva das palavras. O movimento corporal associado à aprendizagem contribuiu para tornar o processo mais leve e significativo, reduzindo a resistência que algumas crianças costumam apresentar diante de atividades mais tradicionais de alfabetização.

Segundo Meira e Blikstein (2019), a gamificação favorece a construção do conhecimento ao transformar o aluno em protagonista da aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e significativo. Essa afirmação confirma os resultados encontrados nesta pesquisa, uma vez que os estudantes demonstraram maior envolvimento quando participaram de atividades que uniam ludicidade, desafio e interação.

Além disso, foi possível perceber que o uso da realidade virtual proporcionou uma experiência inovadora e marcante para os alunos, ampliando o interesse pelo conteúdo trabalhado.

Já a atividade física favoreceu não apenas a aprendizagem da separação silábica, mas também aspectos sociais e emocionais, como cooperação, respeito às regras e desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma, os dados qualitativos observados indicam que a gamificação potencializa o processo de alfabetização e contribui para uma aprendizagem mais significativa. A associação entre teoria e prática mostrou-se eficiente, evidenciando que o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos pode transformar positivamente o ambiente escolar e o desempenho dos estudantes.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a gamificação é uma ferramenta eficaz no processo de alfabetização, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da leitura, escrita e, especialmente, da separação silábica. A utilização de jogos digitais e atividades lúdicas mostrou-se capaz de despertar maior interesse, participação e envolvimento dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento de maneira mais natural e prazerosa.

Desse modo, observa-se que o objetivo proposto foi atingido, evidenciando que o uso de tecnologias e estratégias diferenciadas torna o aprendizado mais significativo e eficiente. A experiência com a realidade virtual e com as atividades físicas demonstrou que, quando o aluno participa ativamente do processo, há maior possibilidade de aprendizagem e melhor assimilação dos conteúdos trabalhados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição de ensino pela oportunidade de realização do Estágio Supervisionado e pelo apoio concedido ao longo da formação acadêmica.

Expressamos também nossa gratidão ao Programa UNIEDU, pela concessão das bolsas de estudo, fundamental para a permanência e continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction:** game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*:

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Raquel Maria Cardoso PEDROSO[1]
Alana de Oliveira SANTOS[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão:
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo investigar de que forma a Gamificação pode contribuir para a motivação da aprendizagem da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os mecanismos mais utilizados e sua influência no engajamento de alunos e docentes. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online aplicado a professores atuantes nos anos iniciais, investigando suas percepções sobre o uso da gamificação no ensino da matemática. Os resultados indicam que, embora a maioria dos docentes reconheça o potencial da gamificação para aumentar o interesse e a participação dos alunos, sua aplicação ainda ocorre de forma limitada, com predominância de elementos simples, como pontuação e competição. Conclui-se que a gamificação apresenta potencial significativo como estratégia pedagógica, porém sua consolidação no contexto escolar requer maior investimento em formação docente e aprofundamento teórico-prático.

Palavras-chave: gamificação; matemática; motivação.

1 INTRODUÇÃO

A busca por metodologias que tornem o ensino mais dinâmico, eficaz e atrativo para os alunos cresce demasiadamente, levando educadores a repensar suas práticas pedagógicas, especialmente em disciplinas vistas como desafiadoras para os alunos. Nesse contexto, a gamificação - uso de elementos e dinâmicas de jogos em ambientes educacionais - destacou-se como uma estratégia eficiente na busca da aprendizagem, estimulando a motivação, o engajamento e, sobretudo, a participação dos alunos.

A matemática, tradicionalmente vista pelos estudantes como uma disciplina abstrata e de difícil compreensão, pode se beneficiar com o uso da gamificação, permitindo que os conceitos sejam explorados e apreendidos de uma forma mais concreta e eficiente pelos estudantes com a aplicação de mecânicas de desafios, rankings e recompensas, colocando o aluno como protagonista do próprio processo de aprendizagem.

[1] Mestra em Linguística (UFSC), doutoranda em Ciências da Linguagem (UNISUL). Docente em cursos de graduação da UNIFEBE. *E-mail*: raquelpedroso@unifebe.edu.br
[2] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: alana.santos@unifebe.edu.br

Conforme Fardo (2013, p. 2), a gamificação:

> Pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente de jogos, como narrativa, feedback, recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros; com a finalidade de obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

Ao ser aplicada no ensino da matemática, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa abordagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades matemáticas como raciocínio lógico e a resolução de problemas, reduzindo o frequente desinteresse do aluno pelo conteúdo ao envolvê-lo em desafios matemáticos, nos quais ele participa de forma lúdica.

Dessa forma, pode-se dizer que a utilização da gamificação no ensino da matemática é uma estratégia que possibilita a promoção da aprendizagem plena, levando em consideração o desempenho e a falta de interesse da maioria dos alunos na matemática. Assim, o interesse e a participação dos alunos podem ser estimulados com a introdução de jogos e sistemas de recompensas, motivando o envolvimento e a aprendizagem durante o período escolar (Alves *et al.*, 2022).

Esta pesquisa teve por finalidade investigar a percepção dos professores de como o uso da gamificação no processo de aprendizagem pode motivar no ensino de matemática para alunos do ensino fundamental, analisando tanto os aspectos pedagógicos quanto os resultados obtidos em sala de aula. De maneira que, explorando os recursos disponíveis e mostrando como afetam os métodos educacionais de ensino, pode-se perceber o potencial desses recursos aliados ao processo educacional no ensino da matemática e refletir sobre a integração da gamificação com o ensino de forma positiva.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é identificar os pontos positivos da utilização da gamificação na educação e no processo de ensino da matemática, definindo a possível influência na motivação e no desempenho escolar dos alunos. Pretende-se compreender o potencial da gamificação aliada ao ensino da disciplina de matemática, enfrentando dificuldades por parte dos alunos e construindo um processo de aprendizagem mais participativo e significativo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois tem como finalidade investigar e tornar o objeto da pesquisa mais explícito, construindo hipóteses e refletindo sobre possíveis soluções (Gil, 2017). E foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, que, segundo Tafla *et al*. (2022), busca a compreensão e a interpretação dos dados, utilizando instrumentos como entrevistas (estruturadas ou não), questionários, grupos focais e observação.

Realizada durante o componente curricular Pesquisa em Educação, ministrado no curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2025, a pesquisa objetivou compreender a relação do ensino da matemática com a gamificação, na perspectiva do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e como uma atividade gamificada pode motivar na aprendizagem da matemática.

A pesquisa foi estruturada em etapas, sendo inicialmente realizado o levantamento teórico-bibliográfico para compor a fundamentação, com base em autores que abordam a gamificação como estratégia educativa no ensino da matemática. Em seguida, foi realizada a coleta de dados com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente no ensino da matemática, no Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Para a coleta, foi utilizada a plataforma *Google Forms*, cujo *link* foi enviado por meio eletrônico para grupos de professores e egressos do curso de Pedagogia. Com o objetivo de investigar a percepção dos professores sobre de que forma a gamificação pode motivar a aprendizagem do ensino da matemática, identificando quais mecanismos de gamificação podem ser mais eficazes para atingir e aumentar a participação dos alunos e o interesse no ensino da matemática.

O formulário virtual foi formado por perguntas sobre a aplicabilidade da gamificação nas propostas pedagógicas e sua possível influência no ensino, investigando a realidade apresentada pelos dados em relação ao referencial teórico.

As três primeiras perguntas do formulário eram de característica pessoal, questionando o tipo de escola (pública ou privada) e série em que atua e sua idade, com a intenção de compor o perfil do participante. Na sequência, dez perguntas objetivas abordavam diretamente sobre o conhecimento da gamificação e utilização em sala de aula com a turma, questionando sua relevância no ensino da matemática e aplicabilidade em sala. A última questão era descritiva, de caráter opcional, com o objetivo de coletar um comentário pessoal a respeito da gamificação e sua eficácia no ensino da matemática nos anos iniciais.

Apenas treze participantes responderam o questionário no período da pesquisa. Mesmo ficando aquém do esperado de retorno, foi possível analisar os dados e observar a percepção dos participantes que representam uma parcela dos profissionais de educação que atuam no ensino de matemática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados iniciais da pesquisa permitem que se trace o perfil dos participantes a partir da idade, do ano de atuação no Ensino Fundamental e do local de trabalho. Dessa forma, observa-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos (53,8%), seguida por aqueles entre 20 e 30 anos (38,5%) e, em menor número, entre 40 e 50 anos (7,7%). Quanto à atuação nos anos iniciais, há predominância de professores no 1º ano (30,8%), enquanto 23,1% atuam tanto no 3º quanto no 5º ano, 15,4% no 2º ano e 7,7% no 4º ano. Em relação ao contexto institucional, a maior parte dos participantes trabalha em escolas privadas (53,8%), seguida por docentes de escolas públicas (38,5%), sendo que uma parcela reduzida (7,7%) atua em ambos os sistemas.

Para contextualizar o tema da pesquisa, foi apresentado o conceito de gamificação, apresentado por Kapp (2012). A partir de então, foi questionado sobre a utilização da gamificação nas aulas de matemática. As respostas indicam que a maioria dos participantes já utilizaram elementos de gamificação, sendo que 30,8% afirmaram que certamente, enquanto 38,5% consideram que

provavelmente fizeram uso dessa abordagem. Esses resultados evidenciam que, embora a maioria dos docentes reconheça e incorpore, em alguma medida, práticas relacionadas à Gamificação, ainda há uma parcela significativa que não se apropria dessa metodologia. Tal cenário dialoga com Kapp (2012), que afirma que a implementação da gamificação como ferramenta educacional ainda é desigual e depende de formação docente.

Quando se questiona a frequência do uso de atividades como jogos ou elementos lúdicos, a minoria (7,7%) afirma sempre utilizar e o mesmo percentual indica que nunca utiliza, enquanto a maioria (53,8%) utiliza o recurso às vezes. Esse dado sugere que a eficácia da gamificação ainda é vista como condicional e dependente da forma como é aplicada. Segundo Mattar (2017), a gamificação produz melhores resultados quando está alinhada aos objetivos pedagógicos e ao contexto de aprendizagem, exigindo planejamento para favorecer o engajamento dos estudantes. Assim, pode-se definir que a resistência ou insegurança metodológica está relacionada mais à falta de conhecimento prático do que à negação da relevância da proposta.

A análise das respostas às questões relacionadas aos elementos de Gamificação utilizados ou desejados pelos professores, revela que todos os itens sugeridos no formulário foram contemplados. Entre os recursos mais empregados, destacam-se a competição entre grupos ou alunos (61,5%) e o uso de pontuação (53,8%), evidenciando a preferência por estratégias mais simples e de fácil implementação. Por outro lado, elementos como desafios e missões, que tendem a estimular de forma mais significativa o raciocínio lógico e a resolução de problemas, foram pouco explorados, apesar de despertarem interesse em parte dos docentes. No que se refere às práticas que gostariam de adotar, 45,5% afirmaram não ter interesse em utilizar novos elementos, enquanto 27,3% indicaram interesse justamente em desafios e missões. Esses resultados reforçam a necessidade de investir na formação docente para ampliar a compreensão acerca das possibilidades da gamificação, especialmente no que diz respeito à diversificação de estratégias que possam potencializar não apenas o engajamento, mas também a aprendizagem dos estudantes, corroborando a literatura, que aponta que as práticas de gamificação na educação frequentemente se concentram em mecânicas mais superficiais, como pontos e competição, havendo necessidade de maior capacitação docente para explorar estratégias pedagógicas mais diversificadas e efetivas (Dichev e Dicheva, 2017, tradução nossa).

Sobre a percepção dos educadores em relação à motivação dos alunos nas atividades gamificadas, a pesquisa demonstra que 23,1% dos participantes reconhecem a relevância, 38,5% demonstram incerteza quanto à motivação, e 23,1% dos participantes não acreditam que o recurso motive os estudantes. Apesar de divergirem, podemos constatar que a maioria dos educadores percebe a gamificação como fator positivo na motivação dos alunos no ensino da matemática. Essa percepção positiva está refletida também no reconhecimento do objetivo educacional do professor ao utilizar a gamificação nas aulas de matemática, em cujas respostas observa-se que 53,8% aponta como objetivo aumentar e estimular a participação dos alunos e tornar a aula mais divertida e dinâmica, resultado que converge com estudos que identificam efeitos positivos

da gamificação sobre a motivação e o engajamento dos estudantes quando aplicada de forma adequada (Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014, tradução nossa). Embora haja a manifestação de 30,8% que declararam não utilizar e nem ter interesse. A décima primeira pergunta questiona se a formação ou capacitação para aplicação da gamificação juntamente ao ensino é ofertada aos professores. Predominantemente, 61,5% das respostas apontam que quase nunca, 23,1% das respostas apontam que nunca, 7,7% aponta que sempre recebe e 7,7% aponta que nunca recebe.

Ao se questionar sobre a possibilidade de participar de formações sobre gamificação, para saber como essa formação influencia na aplicação do recurso nas aulas, a maioria dos participantes (53,9%) aplicariam frequentemente ou sempre; 23,1%, às vezes, e o mesmo percentual (23,1%) declararam que nunca aplicariam a gamificação em suas aulas. A análise desses resultados aponta que a oferta de formação sobre gamificação poderia impactar positivamente nas práticas pedagógicas realizadas pelo corpo docente. Embora haja um grupo resistente, sugerindo que apenas a formação não é o suficiente para adicionar a gamificação no planejamento. Na questão aberta e opcional para que os participantes pudessem deixar comentários, foram obtidas duas respostas. Um professor usou o espaço para afirmar que a gamificação não promove uma aprendizagem efetiva. E outro destacou sua eficácia como ótima para auxiliar no ensino da matemática. Esse contraste ratifica a divisão no uso da gamificação como recurso pedagógico no ensino da matemática que esteve presente em todas as respostas do instrumento de pesquisa.

4 CONCLUSÕES

O presente estudo analisou o uso da Gamificação no ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender sua influência na motivação e no engajamento dos alunos a partir da percepção dos docentes. Os resultados indicam que, embora a gamificação seja reconhecida como uma estratégia pedagógica relevante, sua aplicação ainda ocorre de forma limitada e, em grande parte, baseada em elementos mais simples, como pontuação e competição.

Observou-se que a hipótese inicial de que a gamificação pode contribuir para a motivação dos alunos é parcialmente aceita. Apesar de muitos professores reconhecerem seu potencial, há incertezas quanto a sua eficácia, o que evidencia que os resultados dependem diretamente da forma como a estratégia é planejada e implementada. Nesse sentido, a gamificação não se configura, por si só, como solução para os desafios do ensino da matemática, mas como um recurso que exige intencionalidade pedagógica e domínio metodológico.

Outro aspecto relevante refere-se à baixa frequência de uso e à limitada diversidade de elementos gamificados, indicando que muitos docentes ainda não exploram plenamente as possibilidades dessa abordagem. Tal cenário parece estar mais associado à ausência de formação específica do que à rejeição da proposta, uma vez que os dados apontam maior adesão quando há interesse ou contato prévio com a temática.

Diante disso, destaca-se a necessidade de investimento em formação continuada, que possibilite aos professores ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos sobre gamificação, favorecendo sua aplicação de forma mais estruturada e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Além disso, sugere-se a realização de pesquisas futuras com amostras mais amplas e com abordagens empíricas, incluindo intervenções em sala de aula, a fim de analisar de maneira mais aprofundada os impactos dessa estratégia no desempenho acadêmico dos alunos.

Por fim, conclui-se que a gamificação apresenta potencial significativo para enriquecer o ensino da matemática, especialmente ao promover maior participação e engajamento dos estudantes. No entanto, sua consolidação no contexto escolar depende da superação de desafios relacionados à formação docente e à compreensão de seu uso para além de um recurso motivacional, como uma ferramenta pedagógica efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à UNIFEBE e à FAPESC pela promoção e viabilização deste evento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dieime Machado; CARNEIRO, Raylson dos Santos; CARNEIRO, Rogerio dos Santos. Gamificação no ensino de matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da aprendizagem. **Revista Docência e Cibercultura**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 146-164, 2022. DOI: 10.12957/redoc.2022.65527. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65527. Acesso em: 28 ago. 2025.

DICHEV, Christo; DICHEVA, Darina. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 14, n. 9, 2017. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-017-0042-5. Acesso em: 13 jul. 2026.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629. Acesso em: 28 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In: **2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS).** Waikoloa, HI: IEEE, 2014. p. 3025–3034. DOI: https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978. Acesso em: 13 jul. 2026

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TAFLA, Tally *et. al*. Métodos de pesquisa científica: conceitos e definições. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento,** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 30-43, jul./dez. 2022. DOI: 10.5935/cadernosdisturbios.v22n2p30-43. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369051729_Metodos_de_pesquisa_cientifica_conceitos_e_definicoes. Acesso em: 28 ago. 2025.

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS.

André Luiz de Oliveira Braz[1]
Wagner Eduardo Estácio de Paula[2]
João Derli de Souza Santos[3]
Leonardo Ristow[4]
Valmor Ramos[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre as Habilidades Sociais Educativas (HSE) no ensino superior, com foco em teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, considerando especialmente sua presença e aplicabilidade na área da Educação Física. Trata-se de uma revisão sistemática conduzida com base nas diretrizes do PRISMA. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2014 a 2024. Inicialmente, foram identificados 247 estudos, dos quais, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sete trabalhos compuseram a amostra final (três teses e quatro dissertações). Os resultados evidenciam que as HSE são amplamente investigadas no contexto da formação de professores, com ênfase na educação especial, validação de instrumentos e desenvolvimento de competências socioemocionais docentes. Observou-se diversidade metodológica e abordagem interdisciplinar, envolvendo psicologia, educação e neurociências. Contudo, identificou-se uma lacuna significativa na área da Educação Física, evidenciando ausência de estudos específicos no período analisado. Conclui-se que as HSE são fundamentais para a prática docente no ensino superior, sendo necessário ampliar pesquisas, especialmente na Educação Física, a fim de promover uma formação docente mais integrada e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Habilidades Sociais Educativas; Ensino; Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

As Habilidades Sociais (HS) compreendem um conjunto de comportamentos emitidos em contextos interpessoais que envolvem a expressão adequada de sentimentos, atitudes e opiniões, respeitando normas sociais e contribuindo para interações eficazes.

[1] Doutor. Unifebe. *E-mail:* andrebraz@unifebe.edu.br
[2] Doutor. Unifebe. *E-mail:* wagner.estacio@unifebe.edu.br
[3] Doutor. Unifebe. *E-mail:* derli@unifebe.edu.br
[4] Doutor. Unifebe. *E-mail:* leonardo.ristow@unifebe.edu
[5] Doutor. Udesc. *E-mail:* valmor.ramos@udesc.br

No contexto educacional, destacam-se as Habilidades Sociais Educativas (HSE), que dizem respeito às competências do professor voltadas à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento social dos alunos. As HSE incluem comportamentos como comunicação eficaz, empatia, manejo de conflitos, organização de atividades e estabelecimento de relações interpessoais positivas. Tais habilidades são consideradas decisivas para a construção de ambientes educacionais inclusivos e para o fortalecimento da relação professor-aluno, especialmente no ensino superior, onde as demandas pedagógicas e sociais são complexas.

Apesar do crescimento das pesquisas sobre HSE no Brasil, observa-se que a produção científica ainda apresenta lacunas, especialmente em áreas como a Educação Física, cuja formação docente historicamente enfatiza aspectos técnicos em detrimento das dimensões socioemocionais.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre HSE no ensino superior, a partir de teses e dissertações brasileiras, buscando identificar tendências, padrões e lacunas, com atenção especial à área da Educação Física.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, conduzida conforme as recomendações do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

O estudo foi desenvolvido em três etapas: identificação, seleção e elegibilidade.Na etapa de identificação, foram realizadas buscas entre os dias 10 e 23 de janeiro de 2025, nas bases de dados CAPES e BDTD, utilizando os descritores combinados: “habilidades sociais educativas” AND “docente” AND “ensino superior”. Foram identificados 247 estudos (195 na BDTD e 52 na CAPES). Na etapa de seleção, os títulos e resumos foram analisados com base nos seguintes critérios de inclusão:
(a) estudos empíricos; (b) foco em HSE no ensino superior; (c) texto completo disponível; (d) idioma português. Foram excluídos estudos duplicados, revisões teóricas e trabalhos fora do escopo temático. Após essa triagem, 111 estudos permaneceram para análise detalhada. Na etapa de elegibilidade, aplicou-se leitura completa e análise criteriosa, resultando em sete estudos selecionados para compor a amostra final.

Os dados foram organizados e analisados a partir de categorias: instituição, nível (mestrado/doutorado), palavras-chave, objetivos, metodologia e principais resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sete estudos analisados evidenciam que as HSE são abordadas principalmente no contexto da formação de professores, com forte presença em cursos de Educação e Educação Especial. Observa-se que a Universidade Federal de São Carlos se destaca na produção científica sobre o tema, especialmente vinculada ao grupo de pesquisa em habilidades sociais.

Quanto ao nível acadêmico, houve predominância equilibrada entre dissertações e teses, indicando consolidação do tema tanto em investigações iniciais quanto em estudos aprofundados. As palavras-chave mais frequentes incluem formação docente, educação especial, competências socioemocionais e avaliação educacional, revelando preocupação com o desenvolvimento integral do professor.

Em relação aos objetivos, os estudos analisados buscaram, principalmente, avaliar programas de intervenção, validar instrumentos de medida e compreender aspectos emocionais e sociais da prática docente.

Destaca-se a validação do Inventário de Habilidades Sociais Educativas para professores universitários, contribuindo para o avanço metodológico da área. Os tipos de estudo variaram entre pesquisas qualitativas, quantitativas, revisões de literatura e estudos comparativos, demonstrando diversidade metodológica. As populações investigadas incluíram professores, estudantes universitários e licenciados. Os resultados indicam que intervenções baseadas em HSE promovem avanços significativos nas competências sociais de professores e alunos. Além disso, evidenciam a relevância do autoconhecimento emocional e da formação contínua para a prática docente eficaz.

Outro aspecto relevante é a abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos da psicologia, educação e neurociências, o que contribui para uma compreensão mais ampla das HSE. Entretanto, o achado mais relevante do estudo é a ausência de pesquisas específicas na área da Educação Física, indicando uma lacuna significativa na produção acadêmica. Esse resultado sugere que a formação nessa área ainda privilegia aspectos técnicos, negligenciando o desenvolvimento de competências sociais e educativas.

4 CONCLUSÕES

A análise da produção acadêmica sobre HSE no ensino superior permite afirmar que essas habilidades desempenham um papel decisivo na formação e atuação docente, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, colaborativos e eficazes.

Os estudos revisados evidenciam a importância da formação inicial e continuada de professores, destacando a necessidade de integrar competências socioemocionais ao currículo formativo.

A validação de instrumentos e o desenvolvimento de programas de intervenção também se mostram essenciais para o avanço da área. Entretanto, a ausência de pesquisas na Educação Física revela uma lacuna relevante, indicando a necessidade de ampliar investigações que contemplem essa área, promovendo uma formação docente mais completa e alinhada às demandas contemporâneas.

Como limitações, destaca-se o recorte temporal e a utilização de apenas duas bases de dados. Recomenda-se que estudos futuros ampliem as fontes de busca, incluam produções internacionais e desenvolvam pesquisas empíricas voltadas à aplicação prática das HSE, especialmente na Educação Física.

REFERÊNCIAS

CABALLO, V. E. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos, 2021.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e competência social. São Carlos: EduFSCar, 2019.

MOHER, D. et al. PRISMA Statement. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 2015.

VIEIRA-SANTOS, J. Habilidades sociais educativas de professores universitários. Revista Brasileira de Educação, 2022.

INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE

Beatriz Vieira Heiderscheidt[1]
Beatriz Vieira Pereira[2]
Camili da Silva[3]
Elaine Venturini Cesar[4]
Fabiana Boos Vásquez[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A formação docente é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes e favoreçam sua participação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como foco a importância da formação continuada para a inclusão. O estudo teve como objetivo analisar a importância da formação continuada para a inclusão na educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e com objetivo exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, aliada à realização de entrevistas com dois professores da educação básica. A coleta de dados ocorreu por meio de questões abertas, sendo as respostas analisadas de forma interpretativa, com o intuito de identificar percepções e desafios relacionados à formação docente e à inclusão. Os resultados evidenciaram que as formações mais eficazes são aquelas que articulam teoria e prática, como oficinas, estudos de caso e formações em serviço, enquanto formações exclusivamente teóricas apresentam limitações para a atuação docente no cotidiano escolar. Também se identificou um distanciamento entre teoria e prática, além da necessidade de melhores condições de trabalho, apoio especializado e maior articulação entre escola, família e equipe pedagógica. Conclui-se que a formação continuada é fundamental para a inclusão, desde que esteja contextualizada e alinhada às demandas reais da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão; práticas pedagógicas; formação continuada; ensino inclusivo.

[1] Graduando. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: beatriz.heiderscheidt@unifebe.edu.br
[2] Graduando. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: beatrizpereira@unifebe.edu.br
[3] Graduando. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: Camili.silva@unifebe.edu.br
[4] Graduando. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: elaine.cesar@unifebe.edu.br
[5] Professora. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: fabianaboos@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental no contexto educacional, ao garantir o direito à aprendizagem para todos os alunos, respeitando suas diferenças e necessidades. Nesse cenário, a atuação do professor é essencial para que a inclusão ocorra de forma efetiva no ambiente escolar. No entanto, a formação inicial nem sempre prepara suficientemente os docentes para lidar com a diversidade presente em sala de aula, o que torna a formação continuada um elemento indispensável ao longo da carreira.

Diante dessa realidade, surge a seguinte problemática: de que forma a formação continuada contribui para a prática da educação inclusiva na educação básica? A partir dessa questão, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação continuada para a atuação dos professores no processo de inclusão escolar.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como os professores estão sendo preparados para enfrentar os desafios da inclusão, bem como identificar se a formação continuada tem contribuído de maneira significativa para a melhoria das práticas pedagógicas. Além disso, entende-se que a inclusão não se resume apenas ao acesso do aluno à escola, mas envolve sua participação ativa e seu desenvolvimento pleno.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica e com objetivo exploratório, pois busca compreender a importância da formação continuada para a inclusão a partir da análise de materiais teóricos. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em textos relacionados à educação inclusiva e à formação continuada de professores. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em materiais teóricos, aliada à coleta de dados por meio de entrevistas anônimas com professores atuantes na educação básica.

Para a coleta de dados, foram elaboradas duas questões abertas, nas quais dois professores da educação básica responderam de acordo com suas experiências e opiniões. As perguntas abordaram os tipos de formação continuada considerados mais eficazes para a educação inclusiva, bem como a presença de situações reais da sala de aula nas formações continuadas e os desafios para a efetivação da inclusão nas escolas. O universo da pesquisa compreende professores da educação básica, sendo a amostra composta por dois docentes. Os dados coletados foram tratados de forma qualitativa, por meio da leitura, comparação e interpretação das respostas, bem como da análise dos materiais teóricos, buscando identificar percepções, aspectos recorrentes e desafios relacionados à formação docente e à inclusão escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas com dois professores da educação básica, foi possível identificar aspectos relevantes acerca da formação continuada e sua relação com a educação inclusiva. Em relação à primeira questão, referente aos tipos de formação continuada considerados mais eficazes para trabalhar a educação inclusiva, ambos os participantes destacaram que as formações mais eficazes são aquelas que articulam teoria e prática, como oficinas, estudos de caso e formações em serviço. Os docentes apontam que modelos exclusivamente teóricos, como palestras expositivas, apresentam limitações, pois não oferecem suporte suficiente para lidar com os desafios reais encontrados no cotidiano escolar. Nesse sentido, a vivência prática foi destacada como fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Observa-se que, apesar das diferenças no perfil profissional dos participantes — sendo um professor com atuação direta na educação especial e outro com experiência na educação infantil — há uma convergência significativa nas respostas, especialmente quanto à necessidade de formações mais contextualizadas. Essa concordância evidencia que a formação continuada precisa estar alinhada às demandas reais do cotidiano escolar, favorecendo uma atuação docente mais segura e eficaz.

No que se refere à segunda questão, relacionada à presença de situações reais da sala de aula nas formações continuadas e aos aspectos necessários para que a inclusão aconteça de forma mais efetiva nas escolas, os professores relataram que as formações continuadas nem sempre abordam de maneira suficiente as situações reais vivenciadas em sala de aula, o que dificulta a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Evidencia-se, assim, um distanciamento entre teoria e prática, identificado como um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva. Além disso, os participantes destacam fatores que influenciam esse processo, como a necessidade de mudanças estruturais nas escolas, maior apoio de profissionais especializados, melhores condições de trabalho e maior articulação entre escola, família e equipe pedagógica. Conforme discutem Santos e Reis (2016), a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da atuação do professor, mas também de fatores como estrutura adequada, apoio especializado e políticas voltadas à formação docente.

Diante disso, os resultados indicam que a inclusão não depende exclusivamente da formação docente, mas de um conjunto de condições que envolvem a organização escolar como um todo. Nesse contexto, os resultados dialogam com a perspectiva de que a formação docente para a educação inclusiva deve ir além da simples transmissão de conteúdos teóricos, priorizando experiências formativas que aproximem o professor da realidade escolar. Mantoan (2006) destaca que a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma educacional, que ultrapassa a integração do aluno e envolve transformações nas práticas pedagógicas e na organização da escola. Nesse sentido, a autora compreende que a inclusão não se restringe ao acesso do estudante, mas se concretiza em sua participação e aprendizagem efetiva, reforçando que a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade. Assim,

compreende-se que a formação continuada é essencial quando contextualizada e alinhada às demandas reais do cotidiano escolar, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância da formação continuada para a inclusão na educação básica. A partir da análise teórica e das entrevistas realizadas com dois professores, constatou-se que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando promove a articulação entre teoria e prática. Os resultados indicam que formações exclusivamente teóricas apresentam limitações, enquanto estratégias mais práticas, como oficinas, estudos de caso e formações em serviço, mostram-se mais eficazes por estarem próximas da realidade escolar.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a pesquisa respondeu à problemática levantada ao evidenciar a relevância da formação continuada para a inclusão escolar. Observou-se ainda que a efetivação da inclusão não dependa apenas da formação docente, mas também de fatores estruturais e organizacionais da escola, como apoio especializado, condições adequadas de trabalho e maior articulação entre escola, família e equipe pedagógica. Assim, reforça-se a importância de formações continuadas contextualizadas e alinhadas às demandas reais do cotidiano escolar, capazes de contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à UNIFEBE, à professora orientadora Fabiana Boos Vásquez e aos professores participantes da pesquisa pelo apoio, orientações e colaboração durante o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **A formação docente na perspectiva da educação inclusiva.** Travessias, Cascavel, v. 10, n. 2, p. e13835, 2016. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS DESIGUALDADES COGNITIVAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL

Rejane Porto Ramos[1]
Verônica Gesser[2]

Eixo Temático: Formação docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar como a integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na formação de professores vem sendo conceitualizada, implementada e avaliada na literatura científica nacional e internacional, bem como identificar evidências sobre seus impactos na mitigação ou ampliação das desigualdades cognitivas. Trata-se de uma revisão sistemática qualitativa da literatura em educação, realizada em bases de dados como Scopus, ERIC, Web of Science, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e BDTD, considerando produções publicadas entre 2022 e 2025. A seleção dos estudos seguiu critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, resultando em um corpus final de 14 artigos analisados. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, com organização em unidades de registro, unidades de contexto, códigos, subcategorias e categorias analíticas. Os resultados parciais indicam que a formação docente para o uso da IAG demanda o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, envolvendo dimensões críticas, éticas e pedagógicas. Observa-se que a integração da IAG nas práticas educacionais tem sido associada a potencialidades como personalização da aprendizagem, apoio ao planejamento docente e estímulo à prática reflexiva, ao mesmo tempo em que suscita preocupações relacionadas à dependência tecnológica, vieses algorítmicos, questões éticas no uso da tecnologia e possíveis impactos na autonomia e nos processos cognitivos dos sujeitos. Além disso, os estudos evidenciam que o acesso desigual às tecnologias e às competências digitais pode contribuir para a ampliação das desigualdades cognitivas, quando não há mediação pedagógica qualificada. Conclui-se, de forma parcial, que a IAG se configura como um fenômeno sociotécnico que exige abordagens formativas críticas, éticas e contextualizadas, reforçando o papel do professor como mediador no uso pedagógico dessas tecnologias, evidenciando a necessidade de práticas formativas intencionais que promovam o uso consciente e equitativo dessas ferramentas no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa, Formação docente, Desigualdades cognitivas, Alfabetização em IA.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) - SC, rejane.porto.ramos@gmail.com;
[2] Professora orientadora: Doutora, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) - SC, gesserv@univali.br;

1 INTRODUÇÃO

A integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no campo educacional tem causado transformações relevantes nas práticas pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem e também na formação docente. A partir de novembro de 2022, com o lançamento público do ChatGPT pela empresa OpenAI, observou-se a rápida popularização dessa ferramenta, o que marcou um novo patamar nas interações entre seres humanos e tecnologias digitais, estendendo-se a diferentes setores da sociedade, inclusive ao campo educacional.

A partir desse marco, a IAG passou a ser incorporada tanto como objeto de investigação científica quanto como recurso pedagógico, suscitando reflexões críticas acerca de seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores e às desigualdades cognitivas associadas ao uso desses recursos.

Além disso, a IAG não pode ser compreendida apenas como uma ferramenta técnica, mas como um fenômeno sociotécnico que reconfigura as relações entre tecnologia, conhecimentos e sujeitos. Diante deste ponto de vista, isso significa reconhecer que seus impactos não são neutros, sendo atravessados por dimensões sociais, culturais, políticas e cognitivas.

No contexto brasileiro, a incorporação das tecnologias digitais à educação encontra-se respaldo em marcos normativos recentes, como a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que destacam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da cultura digital e do uso ético e responsável das tecnologias. Esses documentos reforçam a urgência de reflexões sistemáticas sobre a integração da Inteligência Artificial Generativa nos processos formativos.

Diante deste cenário, torna-se fundamental compreender como a IAG vem sendo integrada à formação docente e quais os impactos nas dimensões cognitivas. Assim, este estudo tem como objetivo analisar como a integração da IAG na formação docente vem sendo conceitualizada, implementada e avaliada na literatura científica nacional e internacional, bem como identificar evidências sobre seus impactos na mitigação ou ampliação das desigualdades cognitivas.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e configura-se como uma revisão sistemática de literatura. A busca foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, como: SciELO, Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nas bases internacionais: SCOPUS, Web of Science e ERIC, considerando produções publicadas entre 2022 a 2025.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, contemplando estudos que abordassem a integração da Inteligência Artificial Generativa na formação docente, com foco nas desigualdades cognitivas. Foram excluídos estudos duplicados, sem acesso ao texto completo ou que não dialogassem diretamente com o objeto de investigação.

O processo de seleção resultou em um total de 14 artigos selecionados. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), por meio da organização em unidades de registro, unidades de contexto, códigos, subcategorias e categorias analíticas. Esse processo possibilitou a sistematização dos achados e a identificação de padrões, tendencias e lacunas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada sobre o tema analisado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados, realizada com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), tem possibilitado a organização dos achados em categorias analíticas que evidenciam diferentes dimensões da integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na formação docente. De modo geral, os resultados parciais indicam que a formação docente para o uso da IAG está sendo compreendida como um processo que ultrapassa o domínio técnico, demandando o desenvolvimento de competências que articulam dimensões pedagógicas, críticas e éticas. Neste contexto, a alfabetização em IA/IAG emerge como elemento central, envolvendo não apenas o uso das ferramentas, mas a compreensão de seus limites, implicações e impactos no contexto educacional.

No que se refere à integração da IAG nas práticas educacionais, observa-se, de forma preliminar, que essas tecnologias têm sido utilizadas como suporte ao planejamento docente, à produção de materiais didáticos e à personalização da aprendizagem, além de contribuírem para o desenvolvimento da prática reflexiva.

Entretanto, os estudos também apontam tensões relacionadas à dependência tecnológica e à incorporação acrítica dessas ferramentas, indicando que a simples utilização da tecnologia não garante inovação pedagógica, sendo necessária a mediação docente intencional.

No âmbito das dimensões cognitivas, os achados sugerem que a IAG pode influenciar processos como engajamento cognitivo, autonomia e construção do conhecimento. Por um lado, essas tecnologias apresentam potencial para favorecer a aprendizagem; por outro, seu uso acrítico pode contribuir para a redução do esforço cognitivo, fenômeno associado à descarga cognitiva. Tais evidências indicam que os efeitos da IAG dependem das formas de uso e da qualidade da mediação pedagógica.

Em relação às desigualdades cognitivas, de forma inicial, os resultados indicam que a IAG pode atuar tanto como elemento de mitigação quanto de ampliação dessas desigualdades. Essa dinâmica parece estar relacionada às condições de acesso às tecnologias, ao nível de letramento digital e à formação docente. As dimensões éticas emergem de forma transversal, envolvendo questões como vieses algorítmicos, confiabilidade das informações e o uso responsável das tecnologias, evidenciando a necessidade de abordagens críticas nos processos formativos.

4 CONCLUSÕES

Os achados parciais deste estudo apontam que a integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na formação docente tende a se configurar como um processo complexo, pois envolve múltiplas dimensões inter-relacionadas. Na formação docente, observa-se a necessidade de desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, articulando dimensões pedagógicas, críticas e éticas, inclusive no que se refere à compreensão dos limites e potencialidades dessas tecnologias. Em síntese, a literatura analisada evidencia que o uso da IAG não se reduz ao domínio técnico, mas exige que os docentes possuam uma formação que favoreça a mediação crítica e intencional dessas tecnologias.

De forma geral, observa-se que a IAG apresenta potencial para apoiar as práticas pedagógicas, inclusive no planejamento e na personalização da aprendizagem, ao mesmo tempo em que apresenta desafios relacionados à dependência tecnológica, aos vieses algorítmicos e às implicações éticas, o que reforça a necessidade de fortalecimento da formação docente.

No que se refere às dimensões cognitivas, os indícios sugerem que a IAG pode tanto favorecer quanto limitar os processos de aprendizagem, dependendo da qualidade da mediação pedagógica. No âmbito das desigualdades cognitivas, a tecnologia pode tanto mitigar quanto ampliar essas disparidades, evidenciando que o acesso, o letramento digital e a formação docente constituem fatores decisivos nesse processo.

Considera-se, de maneira provisória, que a IAG deve ser compreendida como um fenômeno sociotécnico que demanda abordagens formativas críticas, contextualizadas e eticamente orientadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) pela oportunidade de acesso ao mestrado e à minha orientadora, Dra. Prof.ª Verônica Gesser, pelo apoio e pelas orientações no processo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL**. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018**.**

INTERAÇÃO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO LEV VYGOTSKY: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS

João Henrique Giraldi[1]
Guilherme Gomes de Souza[2]
Jéssica Vechi[3]
Jady Zen[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A interação social desempenha um papel central no desenvolvimento dos adolescentes, especialmente no contexto contemporâneo marcado pelo uso intensivo das redes sociais digitais. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo descrever a importância da interação social na adolescência segundo Lev Vygotsky e sua relação com as redes sociais. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, com base em obras e artigos científicos que abordam a adolescência, a interação social e o uso da internet, incluindo produções fundamentadas na teoria histórico-cultural e estudos sobre redes sociais. Os resultados indicam que as redes sociais ampliam as possibilidades de comunicação, favorecendo a criação de vínculos, o sentimento de pertencimento e a construção da identidade. Observou-se também que essas interações digitais podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento e das habilidades sociais, desde que ocorram de forma significativa. Por outro lado, identificou-se que relações superficiais e o uso inadequado dessas plataformas podem limitar esse processo, evidenciando a importância da qualidade das interações. Além disso, o estudo aponta que a adolescência deve ser compreendida como um fenômeno influenciado por fatores sociais, históricos e culturais, e não apenas como uma fase naturalmente conflituosa. Conclui-se que as redes sociais possuem potencial tanto para contribuir quanto para prejudicar o desenvolvimento dos adolescentes, sendo fundamental o uso consciente dessas ferramentas e a presença de orientação adequada para promover interações sociais positivas e seguras.

Palavras-chave: interação social; Lev Vygotsky; redes sociais.

[1] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: joao.giraldi@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: guilherme.gomes@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica da 1ª Fase do curso de Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: jessica.vechi@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica da 1ª Fase do curso de Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: jady.zen@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de “Psicologia do Desenvolvimento Humano”, com o objetivo de promover o primeiro contato dos acadêmicos com a pesquisa bibliográfica. A temática surgiu a partir das discussões realizadas em sala de aula, destacando a importância de compreender o desenvolvimento do adolescente na atualidade, especialmente diante da interação social.

Nesse contexto, entende-se que a adolescência não pode ser analisada apenas como uma etapa marcada por mudanças biológicas, mas também como um período fortemente influenciado pelas relações sociais e culturais. Conforme Vygotsky (2007), ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa por meio da interação com o outro, evidenciando que o desenvolvimento humano ocorre em constante contato com o meio social.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo descrever a importância da interação social na adolescência segundo Lev Vygotsky e sua relação com as redes sociais.

Justifica-se a relevância deste estudo por compreender que, na contemporaneidade, as redes sociais digitais se tornaram ambientes amplamente frequentados pelos adolescentes, influenciando diretamente sua comunicação, suas relações interpessoais e a construção de sua identidade. Dessa forma, torna-se necessário destacar a importância do uso consciente dessas plataformas, uma vez que elas podem contribuir tanto para interações positivas quanto para situações de vulnerabilidade.

Inclusive, de acordo com o guia de proteção de crianças e adolescentes na internet (Brasil, 2020), a orientação dos responsáveis e o acesso à informação são fundamentais para prevenir riscos no ambiente digital. Assim, o uso consciente das redes sociais depende não apenas dos adolescentes, mas também do acompanhamento e direcionamento oferecido pela família.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo.
Conforme Silva e Barros (2024, p. 172-173) a pesquisa qualitativa

> busca analisar as experiências de indivíduos e grupos em práticas cotidianas. Adentra nas interações e comunicações, baseado em observações e análise de materiais, investiga documentos, textos ou traços semelhantes de interações de experiências e interações.

E, a pesquisa bibliográfica, de acordo com Soares *et. al* (2018, p. 317), busca, para Martins e Theóphilo (2016, p. 52):

> [...] uma estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar

> contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

Para a realização da pesquisa, estabeleceu-se como critério mínimo a utilização de dois livros e dois artigos científicos alinhados à temática investigada.

Assim, elucida-se que o referencial teórico foi constituído a partir de artigos científicos e obras bibliográficas que abordam a interação social na adolescência, à luz da teoria histórico-cultural, em interlocução com o uso das redes sociais. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar e SciELO, bem como no acervo da biblioteca da instituição, priorizando produções científicas alinhadas ao objeto de estudo.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura exploratória e seletiva, seguida da organização e síntese das informações mais relevantes, visando ao estabelecimento de relações entre os pressupostos teóricos e o contexto contemporâneo.

Na sequência, apresenta-se os resultados e as discussões encontrados na pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que as redes sociais desempenham um papel central na vida dos adolescentes, sendo utilizadas principalmente para comunicação, entretenimento e construção de vínculos sociais.

Conforme apontado por Rosado, Jaeger e Dias (2014), essas plataformas são vistas pelos jovens como espaços de interação e pertencimento, evidenciando sua relevância no cotidiano e nas relações interpessoais.

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que essa prática pode ser compreendida à luz da teoria de Lev Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem e o pensamento construídos a partir dessas relações. Nesse sentido, as redes sociais digitais ampliam as possibilidades de contato e troca entre os indivíduos, contribuindo para a construção da identidade e para o desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes.

Entretanto, de acordo com Vygotsky (2007) os dados também permitem discutir que a qualidade dessas interações é um fator relevante. Desse modo, infere-se que relações superficiais, comuns em ambientes digitais, podem limitar o desenvolvimento pleno, enquanto interações mais significativas tendem a potencializar a formação do pensamento crítico e das habilidades sociais.

Além disso, conforme Mascagna (2009), a adolescência não deve ser entendida apenas como uma fase naturalmente conflituosa, mas como um período influenciado por fatores históricos, sociais e culturais. Essa perspectiva reforça que o comportamento dos adolescentes nas redes sociais não é algo inerente à idade, mas resultado das condições sociais e das formas de interação disponíveis na contemporaneidade.

Por fim, destaca-se a importância da mediação familiar nesse processo, uma vez que as relações humanas têm sido profundamente transformadas pela crescente presença das redes sociais e pela conectividade digital, modificando a forma como os adolescentes interagem, constroem vínculos e compartilham experiências (Aguiar, 2025).

Nesse cenário, de acordo com Brasil (2020) a orientação dos responsáveis torna-se fundamental para que o uso dessas plataformas ocorra de maneira consciente, segura e favorável ao desenvolvimento social e cognitivo dos jovens.

4 CONCLUSÕES

Diante do estudo realizado, conclui-se que a interação social é um elemento central no desenvolvimento dos adolescentes, especialmente no contexto contemporâneo marcado pelo uso das redes sociais digitais. Essas plataformas ampliam as formas de comunicação e convivência, influenciando diretamente a construção da identidade, do pensamento e das relações sociais dos jovens.

Além disso, compreende-se que a adolescência não deve ser vista apenas como uma fase naturalmente conflituosa, mas como um período construído a partir das experiências sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos indivíduos. Nesse sentido, o ambiente digital passa a integrar esse processo, tornando-se parte significativa das vivências e aprendizagens dos adolescentes.

Por fim, destaca-se que o impacto das redes sociais no desenvolvimento depende da forma como são utilizadas. Assim, o uso consciente, aliado à orientação e ao acompanhamento, torna-se essencial para que essas ferramentas contribuam de maneira positiva, promovendo interações significativas e favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo dos jovens.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao curso de Educação Física da UNIFEBE, à Doutora em educação, Professora Juliana Pedroso Bruns, e aos colegas de turma que estiveram, de alguma maneira, envolvidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gracielle Almeida de. **Conexões e desconexões**: o impacto das redes sociais nas relações humanas. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Proteção de crianças e adolescentes na internet:** recomendações para pais e responsáveis. Brasília, 2020.

MASCAGNA, Gisele Cristina. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. Maringá: UEM, 2009.

ROSADO, Juliana Szpoganicz; JAEGER, Márcia Elisa; DIAS, Ana Cristina Garcia. Padrões de uso e motivos para envolvimento em redes sociais virtuais na adolescência. **Interação Psicológica**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 13-23, 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/28029. Acesso em: 25 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTERCÂMBIO ACADÊMICO EM COIMBRA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ESTUDANTE

Judite Soares de Souza[1]
George Silva de Sousa[2]
Bruna Bernardo Da Silva[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O intercâmbio acadêmico constitui uma experiência formativa relevante no Ensino Superior, pois possibilita ao estudante o contato com diferentes culturas, metodologias de ensino e formas de organização social, contribuindo para sua formação acadêmica, pessoal e profissional. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do intercâmbio acadêmico na formação do estudante, a partir de uma experiência vivenciada na cidade de Coimbra, em Portugal. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, estruturada como relato de experiência e articulada à revisão bibliográfica. As informações analisadas foram produzidas a partir de registros pessoais, observações diretas e reflexões decorrentes da vivência acadêmica e social durante o período de intercâmbio. Os resultados evidenciam que a experiência internacional ultrapassa o deslocamento geográfico e o acesso a outra instituição de ensino, envolvendo desafios relacionados à adaptação cultural, à distância familiar, às limitações financeiras e à reorganização da rotina. Ao mesmo tempo, a vivência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da resiliência, do pensamento crítico, da capacidade de adaptação e da ampliação do repertório cultural. Conclui-se que o intercâmbio acadêmico constitui uma experiência de formação integral, capaz de ampliar a visão de mundo do estudante e fortalecer sua preparação para os desafios profissionais e sociais contemporâneos, desde que acompanhado de planejamento, apoio institucional e rede de suporte.

Palavras-chave: intercâmbio; formação acadêmica; desenvolvimento pessoal.

1 INTRODUÇÃO

O intercâmbio acadêmico constitui uma importante experiência de formação no Ensino Superior, pois possibilita ao estudante o contato com diferentes culturas, instituições, metodologias de ensino e formas de organização social. No contexto da

[1] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: judite.souza@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: george.sousa@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Ciências Contábeis da UNIFEBE. *E-mail*: bruna.bernardo@unifebe.edu.br
[4] Doutor em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

internacionalização da educação superior, essa vivência contribui para ampliar repertórios acadêmicos, culturais e pessoais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de adaptação.

Entretanto, para além de uma experiência idealizada, o intercâmbio também envolve desafios concretos que atravessam a realidade de muitos estudantes, especialmente daqueles que conciliam responsabilidades familiares, limitações financeiras e compromissos profissionais. Nesse sentido, a vivência internacional não se restringe à oportunidade acadêmica, mas representa também um processo de superação pessoal, planejamento, reorganização da rotina e construção de novas formas de inserção no mundo.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos do intercâmbio acadêmico na formação pessoal, acadêmica e profissional do estudante, a partir de uma experiência realizada na cidade de Coimbra, em Portugal. A análise parte da compreensão de que essa vivência ultrapassa o espaço da sala de aula, pois envolve dimensões sociais, culturais, emocionais e formativas que contribuem para a construção da autonomia e para a ampliação da visão de mundo.

Diante disso, o trabalho parte da seguinte questão orientadora: quais são os impactos do intercâmbio acadêmico na formação pessoal, acadêmica e profissional do estudante? A partir dessa questão, busca-se compreender como a experiência internacional influencia o desenvolvimento do estudante, considerando tanto as contribuições formativas quanto os desafios enfrentados durante o processo.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender o intercâmbio não apenas como uma oportunidade restrita à mobilidade acadêmica, mas como uma experiência formativa que envolve acesso, permanência, apoio institucional e suporte familiar. Ao considerar uma vivência concreta marcada por responsabilidades pessoais, limitações econômicas e adaptação cultural, o trabalho contribui para ampliar a reflexão sobre a internacionalização do Ensino Superior e seus impactos na trajetória dos estudantes

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, estruturada como relato de experiência e articulada à revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa justifica-se por permitir a análise interpretativa das vivências, percepções e significados atribuídos à experiência de intercâmbio acadêmico realizada na cidade de Coimbra, em Portugal. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, motivos e experiências dos sujeitos, sendo adequada para compreender fenômenos sociais em sua complexidade.

Quanto aos objetivos, a pesquisa assume caráter descritivo e exploratório. É descritiva por relatar e analisar características da experiência vivenciada durante o intercâmbio, e exploratória por possibilitar maior aproximação com o tema e ampliar a compreensão sobre os impactos da mobilidade acadêmica na formação do estudante (Gil, 2008).

O relato de experiência constitui o eixo central do estudo, pois possibilita refletir sobre os impactos da vivência internacional na formação acadêmica, pessoal e profissional. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência permite sistematizar e analisar criticamente uma prática vivenciada, transformando a experiência em objeto de reflexão e produção de conhecimento. A revisão bibliográfica foi utilizada como suporte teórico para discutir temas relacionados à internacionalização do Ensino Superior, mobilidade acadêmica, formação integral, autonomia e desenvolvimento do estudante, com base em autores como Freire (1996), Morin (2000), Stallivieri (2017), Bourdieu (2007) e Santin e Lhullier (2020).

As informações analisadas foram produzidas a partir de registros pessoais, observações diretas e reflexões decorrentes da experiência acadêmica e social vivenciada durante o intercâmbio. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar os principais impactos da mobilidade internacional, especialmente no que se refere à ampliação do repertório acadêmico e cultural, ao desenvolvimento da autonomia, à capacidade de adaptação e aos desafios enfrentados durante o período no exterior.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência de intercâmbio acadêmico em Coimbra permite compreender que essa vivência não se limita ao deslocamento geográfico ou ao acesso a outra instituição de ensino, mas envolve um conjunto de desafios e aprendizagens que impactam diretamente a formação acadêmica, pessoal e profissional do estudante. A mobilidade acadêmica, nesse sentido, configura-se como uma experiência formativa ampla, pois possibilita o contato com diferentes metodologias de ensino, práticas culturais, formas de organização social e distintas maneiras de compreender o mundo.

O intercâmbio acadêmico é uma experiência internacional que possibilita ao estudante ampliar seus conhecimentos, desenvolver novas habilidades e vivenciar diferentes contextos culturais. Segundo Santin e Lhullier (2020, p. 22), o intercâmbio é uma modalidade de viagem internacional cujo objetivo principal está relacionado ao aprendizado ou aprimoramento de um novo idioma e à interação com a cultura local do país escolhido. Dessa forma, essa experiência ultrapassa a dimensão do deslocamento geográfico, configurando-se como um processo de aprendizagem e transformação pessoal, acadêmica e profissional.

Diferentemente da ideia frequentemente associada ao intercâmbio como uma oportunidade restrita a estudantes com melhores condições financeiras, a experiência analisada evidencia um cenário marcado pela necessidade de planejamento, adaptação e realização de escolhas. A conciliação entre responsabilidades pré-existentes, limitações econômicas e permanência em outro país demonstrou que o acesso a esse tipo de experiência não ocorre de maneira igualitária, mas pode ser possibilitado por meio de estratégias individuais, apoio familiar e suporte institucional. Nesse sentido, Santin e Lhullier (2020) contribuem para compreender o intercâmbio como uma experiência que demanda organização, informação e preparo, especialmente quando envolve estudantes que precisam

administrar desafios financeiros e pessoais. Essa perspectiva também se relaciona com Santos (2011, p. 61), ao destacar a interdependência entre ciência e técnica em todos os aspectos da vida social, evidenciando a necessidade de uma universidade mais democrática e emancipatória, capaz de ampliar oportunidades formativas e reduzir desigualdades no acesso ao conhecimento.

No âmbito acadêmico, a vivência na Universidade de Coimbra proporcionou mudanças na forma de participação em sala de aula e na relação estabelecida com o conhecimento. O contato com diferentes dinâmicas de ensino exigiu uma postura mais ativa e autônoma na construção da aprendizagem. Essa transformação ocorreu gradualmente, sendo construída a partir da necessidade de adaptação às novas exigências acadêmicas e culturais. Tal processo dialoga com Freire (1996, p. 1), ao afirmar que “ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todos os dias”, reforçando a ideia de que a formação é um processo contínuo e construído a partir das experiências vividas.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão cultural da experiência. A inserção em um contexto diferente possibilitou a ampliação de referências e promoveu reflexões sobre a própria realidade. O contato com novos valores, costumes e formas de organização social contribuiu para uma compreensão mais ampla das diferenças culturais e sociais. Essa ampliação de repertório pode ser analisada a partir do conceito de capital cultural apresentado por Bourdieu (2007, p. 12), ao afirmar que “o olhar puro implica uma ruptura com a atitude habitual em relação ao mundo que, levando em consideração as condições de sua plena realização, é uma ruptura social”, evidenciando como novas experiências podem transformar a percepção do indivíduo sobre o mundo.

No campo pessoal, os resultados indicam que os desafios enfrentados, especialmente relacionados à distância da rede de apoio, adaptação cultural e administração dos recursos disponíveis, não representaram apenas dificuldades, mas também elementos importantes no processo de amadurecimento. A necessidade de reorganizar a rotina, tomar decisões de forma independente e enfrentar situações inesperadas contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, resiliência e capacidade de adaptação. Nessa perspectiva, Morin (2000) destaca a importância de uma formação que considere a complexidade da experiência humana, integrando dimensões intelectuais, sociais, emocionais e vivenciais.

Dessa forma, os resultados evidenciam que o intercâmbio acadêmico contribuiu para a formação integral do estudante, articulando aprendizagem acadêmica, desenvolvimento pessoal e ampliação da visão de mundo. A experiência em Coimbra demonstra que a internacionalização do Ensino Superior não deve ser compreendida apenas como mobilidade institucional, mas como um processo formativo que envolve desafios, aprendizagens e transformações. Assim, reforça-se a importância de políticas e apoios institucionais que ampliem o acesso dos estudantes às experiências internacionais, especialmente daqueles que enfrentam limitações econômicas, familiares e profissionais.

4 CONCLUSÕES

O intercâmbio acadêmico em Coimbra configurou-se como uma experiência significativa para a formação acadêmica, pessoal e profissional. A vivência possibilitou
o contato com diferentes metodologias de ensino, ampliou o repertório cultural e contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da resiliência, do pensamento crítico e da capacidade de adaptação.

Os resultados evidenciam que a mobilidade acadêmica não se restringe à dimensão educacional, pois envolve também aspectos sociais, culturais, emocionais e financeiros que atravessam a trajetória dos estudantes. Nesse sentido, a experiência analisada demonstrou que, apesar das dificuldades relacionadas à distância familiar, às limitações econômicas e ao processo de adaptação cultural, o intercâmbio mostrou-se possível a partir de planejamento, apoio institucional, rede familiar e organização pessoal.

Dessa forma, o relato evidencia que o intercâmbio acadêmico constitui uma experiência formativa capaz de ampliar a visão de mundo, fortalecer a autonomia e contribuir para a preparação do estudante diante dos desafios profissionais e sociais contemporâneos. Além disso, reforça-se a importância de políticas e ações institucionais que ampliem o acesso à internacionalização no Ensino Superior, compreendendo a mobilidade acadêmica como oportunidade de formação integral e transformação pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à nossa instituição de ensino, pelo apoio e pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico, especialmente no que se refere à realização do intercâmbio, que contribuiu significativamente para a construção deste trabalho.

Agradecemos também ao Tribunal de Justiça e à equipe de estágio, pelo suporte, compreensão e incentivo, que possibilitaram a conciliação entre as atividades acadêmicas e profissionais.

Às nossas famílias, em especial, pelo apoio, incentivo e compreensão ao longo de toda essa trajetória, sendo fundamentais para a concretização desta experiência.

Por fim, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTIN, Carol; LHULLIER, Marina. **Intercâmbio para todos:** o que você precisa saber para estudar, trabalhar e viver no exterior. São Paulo: Alta Books, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio no ensino superior**. Caxias do Sul: Educs, 2017.

LAICIDADE, ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E FORMAÇÃO DOCENTE: DISPUTAS DISCIPLINARES E MORAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Rafael Schultz[1]
Kleber Tobler[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

RESUMO: A escola pública brasileira tem sido marcada por disputas sobre seus sentidos formativos e democráticos. Este trabalho discute a relação entre laicidade, es-colas cívico-militares e formação docente, tomando como eixo os efeitos da produção de corpos disciplinados e condutas normalizadas sobre a autonomia pedagógica dos professores. Pergunta-se: como discursos sobre disciplina, controle dos corpos, for-mação moral e laicidade, mobilizados nas justificativas e críticas às escolas cívico-militares, tensionam o trabalho docente e a formação de professores? O objetivo é analisar esse modelo como resposta político-discursiva à percepção de crise da au-toridade escolar, problematizando seus efeitos sobre o trabalho docente. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, articulando Foucault, Ball, Hervieu-Léger e Apple. Como resultado, sustenta-se que a militarização escolar pode convergir com repertórios religiosos conservadores, tensionando a laicidade, a autonomia pedagó-gica e a pluralidade escolar. Conclui-se que a formação docente deve preparar edu-cadores para atuar em contextos de disputa moral, defender a escola democrática e reconhecer os efeitos de modelos disciplinares sobre a pluralidade escolar.

Palavras-chave: Laicidade; escolas cívico-militares; formação docente; disciplina; escola democrática.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem sido marcada por disputas em torno de sua função social, de seus sentidos democráticos e dos modos legítimos de formar sujei-tos. Essas disputas alcançam diretamente a formação docente, pois professores atu-am em contextos atravessados por conflitos sobre autoridade, disciplina, religião, moralidade, currículo e democracia.

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista FAPESC. E-mail: rafaelschultz25@gmail.com
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Docente de História na Rede Municipal de Joinville. Bolsista da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *E-mail*: toblerkleber303@gmail.com

Nesse cenário, a militarização da educação passou a ocupar lugar de desta-que no debate educacional recente. Conforme Pimenta (2023), políticas educacionais vinculadas a uma agenda neoconservadora estimularam a militarização de dezenas de escolas públicas no país. Formalizado pelo Decreto nº 10.004/2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi apresentado como estratégia de melhoria da Educação Básica, com princípios de gestão de excelência, valores cívicos e mo-delo administrativo inspirado nos colégios militares (BRASIL, 2019).

A escola pública não se reduz a espaço de controle, mas também não é neutra. Ela organiza tempos, corpos, condutas e formas de reconhecimento social. Dis-cursos sobre crise da autoridade, indisciplina, perda de valores e "doutrinação" dis-putam o sentido da escola democrática. A partir de Apple (2006b), tais características podem ser compreendidas como parte das disputas pelo controle do conhecimento e dos valores que orientam a formação dos sujeitos, acionando um currículo oculto com dimensão política.

O argumento não é que escolas cívico-militares sejam instituições religiosas, mas que, em determinados contextos, há convergência político-discursiva entre re-pertórios religiosos conservadores e propostas educacionais centradas em disciplina, família, autoridade e combate à "doutrinação". A laicidade aparece, nesse quadro, como categoria crítica para analisar os limites da atuação do Estado na formação moral dos estudantes e a defesa da pluralidade escolar.

O problema da investigação é: como discursos sobre disciplina, controle dos corpos, formação moral e laicidade, mobilizados nas justificativas e críticas às esco-las cívico-militares, tensionam o trabalho docente e a formação de professores? O objetivo é analisar esse modelo como resposta político-discursiva à percepção de crise da autoridade escolar, problematizando seus efeitos sobre o trabalho e a forma-ção docente. O estudo insere-se no eixo Formação Docente ao discutir saberes po-líticos, éticos e pedagógicos necessários para atuar em escolas atravessadas por disputas disciplinares, religiosas e morais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com objetivo exploratório. A escolha decorre da natureza do problema investigado, que exige análise de discursos, conceitos e políticas do debate educacional contem-porâneo.

O levantamento bibliográfico articula quatro eixos teóricos. O primeiro parte de Michel Foucault (2014), com as noções de poder disciplinar, normalização e controle dos corpos. O segundo mobiliza Stephen Ball (1994), para quem políticas educaci-onais são processos de tradução e atuação em contextos locais. O terceiro recorre a Danièle Hervieu-Léger (2000), com a religião como memória e pertencimento. O quar-to incorpora Michael Apple (2006a) para analisar alianças conservadoras na educa-ção.

A análise documental considerou o Decreto nº 10.004/2019 e materiais oficiais do PECIM disponíveis até 2022. Esses documentos foram tratados como expressão de disputas de sentido sobre escola, autoridade, disciplina, religião e laicidade.

O tratamento analítico orientou-se pelas categorias: laicidade, disciplina, con-trole dos corpos, formação docente, autoridade e escola democrática. A análise bus-cou compreender possíveis convergências discursivas entre repertórios morais con-servadores e políticas educacionais centradas em ordem e disciplina, com ênfase nos efeitos para o trabalho dos professores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em diálogo com Foucault, a escola moderna pode ser lida como instituição atravessada por práticas de formação e regulação social, na qual corpos são orga-nizados por horários, filas, vigilâncias, classificações e expectativas de conduta. A escola cívico-militar não inaugura o controle, mas o intensifica, transformando ordem, hierarquia e obediência em elementos centrais da experiência escolar.

O modelo tende a se legitimar em discursos que associam problemas da es-cola à indisciplina, à violência e à perda de autoridade docente. Essa leitura desloca problemas complexos da Educação Básica para o campo do comportamento e da moralidade. Com Ball, tal política não deve ser vista como simples implementação, mas como processo de atuação e tradução em contextos locais.

Para a formação docente, esse deslocamento é decisivo. A circulação do mo-delo costuma estar associada a promessas de segurança, disciplina e restauração da autoridade, o que pode tensionar a autonomia do professor diante de uma lógica hi-erárquica externa à pedagogia. A autoridade do saber pedagógico passa a disputar espaço com o regulamento, a obediência institucional e a gestão disciplinar.

Hervieu-Léger permite compreender a religiosidade conservadora como reper-tório de memória e pertencimento. Determinados segmentos religiosos conservado-res disputam a escola pública como espaço de transmissão de valores, proteção da família e resistência à pluralização dos costumes. Apple (2006a) amplia essa leitura ao situar tais disputas em um cenário de alianças conservadoras, no qual grupos re-ligiosos, setores militares e agendas neoliberais podem convergir na crítica à escola plural e ao currículo crítico.

A aproximação entre conservadorismo religioso e escolas cívico-militares não deve ser confundida com identidade direta. O ponto central é a existência de uma gramática moral comum: família, ordem, disciplina, autoridade, obediência e combate à “doutrinação”. A laicidade tensiona esse processo porque estabelece limites à trans-formação de doutrinas particulares em normas oficiais de formação pelo Estado. Pa-ra o professor, ela funciona como instrumento de defesa da autonomia pedagógica diante de pressões moralizantes sobre o currículo e a prática escolar.

4 CONCLUSÕES

O debate sobre laicidade e escolas cívico-militares revela que a escola pública é espaço de disputa sobre os modos legítimos de formar sujeitos. O modelo cívico-militar emerge como resposta discursiva à percepção de crise da autoridade, mas essa resposta precisa ser analisada criticamente: a disciplina não é neutra, pois pro-duz corpos, condutas e hierarquias.

A militarização escolar pode convergir com repertórios religiosos conservado-res quando ambos mobilizam discursos sobre ordem, família, autoridade e restaura-ção moral. Essa convergência não permite afirmar que escolas cívico-militares sejam religiosas, mas autoriza analisar como diferentes projetos normativos disputam a fun-ção formativa da escola.

Para a formação docente, a conclusão central é que educadores precisam ser preparados para lidar não apenas com metodologias de ensino, mas com conflitos políticos, religiosos e disciplinares. A formação crítica deve incluir a análise dos mo-delos de gestão escolar e de seus efeitos sobre o trabalho docente, instrumentos teóricos para defender a laicidade e capacidade de negociar tensões entre demandas morais da comunidade e princípios democráticos.

Conclui-se que a laicidade é princípio democrático indispensável à Educação Básica, pois protege a pluralidade escolar contra a imposição de projetos morais particulares. Defender a escola democrática implica preservar a autonomia pedagógica do profes-sor e a liberdade de consciência dos estudantes. Uma limitação deste estudo é a con-centração no nível discursivo e documental; pesquisas futuras podem investigar, com trabalho de campo, como professores vivenciam essas tensões na prática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pelo apoio à pesquisa concedido a Rafael Schultz; à Co-ordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa outorgada a Kleber Tobler; e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Uni-versidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os autores declaram o uso do ChatGPT/OpenAI exclusivamente como ferra-menta de apoio à revisão linguística, organização textual e adequação formal do re-sumo expandido. A responsabilidade pelo conteúdo, pelas referências, pela análise e pelas conclusões é integralmente dos autores.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006a.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 173, p. 1, 6 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **Religion as a chain of memory**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2000.

PIMENTA, Alexandre Marinho. Revogação do PECIM no novo governo Lula: argumentos e contradições. In: SIMPÓSIOS BRASILEIROS ANPAE, 3., 2023, [S. l.]. **Anais eletrônicos** [...]. [S. l.]: ANPAE, 2023. Disponível em: https://simposiosbrasileiros-anpae.com.br/SIMPOSIO/Numero3-2023/Ei-xo1/E1_Alexandre_Marinho_Pimenta.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

José Henrique do Nascimento Neto[1]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[2]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O letramento digital constitui um elemento essencial para a formação docente na contemporaneidade, especialmente diante da presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar e das novas demandas impostas à prática pedagógica. Este trabalho tem como objetivo analisar como a formação continuada e o letramento digital contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O estudo fundamenta-se em produções acadêmicas e documentos normativos que discutem letramento digital, formação docente, cultura digital e tecnologias educacionais, buscando compreender os desafios e as possibilidades de integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que o letramento digital ultrapassa o domínio técnico das ferramentas, envolvendo competências críticas, reflexivas, éticas e sociais relacionadas à leitura, produção, comunicação e mediação do conhecimento em ambientes digitais. Evidencia-se, ainda, que a formação continuada é condição necessária para que os professores utilizem as tecnologias com planejamento, intencionalidade pedagógica e compromisso com aprendizagens significativas. Conclui-se que a articulação entre letramento digital, formação continuada e uso pedagógico das tecnologias digitais contribui para práticas mais interativas, colaborativas e contextualizadas, fortalecendo o papel do professor como mediador da aprendizagem e favorecendo uma educação mais alinhada às demandas da cultura digital.

Palavras-chave: letramento digital; formação continuada; tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea está inserida em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais, o que exige novas formas de ensinar e aprender (Kenski, 2012). Nesse cenário, o conceito de letramento digital torna-se fundamental para compreender as práticas educativas atuais. Mais do que saber utilizar ferramentas tecnológicas, o letramento digital envolve competências críticas,

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: jose.neto@unifebe.edu.br
[2] Doutor e mestre em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente da UNIFEBE. E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

reflexivas e sociais relacionadas ao uso da informação em ambientes digitais, ultrapassando o domínio técnico e instrumental das tecnologias (Freitas, 2010).

Ainda de acordo com Freitas (2010), o letramento digital pode ser compreendido em perspectivas restritas e amplas, sendo esta última a mais adequada ao contexto educacional, pois considera aspectos sociais, culturais e políticos. Assim, ser letrado digitalmente implica não apenas operar tecnologias, mas utilizá-las de forma crítica e significativa.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), ao defender que a prática docente exige reflexão crítica, autonomia e compromisso com a formação dos sujeitos. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais na educação precisa estar articulado a uma prática pedagógica intencional, crítica e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada e o letramento digital contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais? O objetivo deste trabalho é analisar como a formação continuada e o letramento digital contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. De acordo com Brasileiro (2013), a pesquisa qualitativa possibilita a análise interpretativa de fenômenos sociais e educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Neste estudo, essa abordagem permite compreender as articulações entre letramento digital, formação continuada e uso pedagógico das tecnologias digitais.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem letramento digital, formação continuada, cultura digital e tecnologias educacionais, como Freitas (2010), Kenski (2012), Moran (2013) e Coelho (2012). Também foram considerados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por tratarem da formação docente e do uso crítico, ético e criativo das tecnologias na educação.

O corpus da revisão foi constituído por produções acadêmicas e documentos normativos selecionados de forma intencional, considerando sua contribuição para a compreensão da relação entre letramento digital, formação docente e tecnologias educacionais. Esse recorte justifica-se pela necessidade de compreender como a formação continuada pode acompanhar as transformações da cultura digital e as novas formas de ensinar e aprender.

A análise foi realizada por meio de leitura crítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar convergências, divergências e contribuições teóricas sobre os desafios e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias digitais. A partir desse procedimento, foram organizados os principais eixos de discussão: letramento digital, formação continuada e integração das tecnologias às práticas pedagógicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão bibliográfica indicam que o letramento digital constitui um conceito central para a formação docente na contemporaneidade, especialmente diante da presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Conforme Freitas (2010), ser letrado digitalmente não significa apenas dominar ferramentas tecnológicas, mas compreender, selecionar, interpretar e utilizar informações em ambientes digitais de forma crítica, reflexiva e socialmente situada. Dessa forma, o letramento digital ultrapassa a dimensão técnica e passa a envolver competências relacionadas à leitura, à produção, à comunicação e à mediação do conhecimento em contextos digitais.

Nesse sentido, observa-se que um dos principais desafios enfrentados pelos professores não está apenas no acesso às tecnologias, mas em sua integração significativa às práticas pedagógicas. Kenski (2012) destaca que as tecnologias digitais transformam os modos de ensinar e aprender, exigindo dos docentes novas formas de planejamento, mediação e organização do processo educativo. Assim, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação não deve ser compreendido como simples inserção de recursos digitais em sala de aula, mas como possibilidade de ampliar as formas de interação, participação e construção do conhecimento.

A formação continuada apresenta-se, portanto, como elemento essencial para que os professores desenvolvam competências necessárias ao uso pedagógico das tecnologias digitais. A LDBEN reconhece a importância da formação dos profissionais da educação ao longo de sua atuação, enquanto a BNCC reforça a necessidade de utilização das tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nos processos de aprendizagem (Brasil, 1996; Brasil, 2017). Nessa perspectiva, a formação docente precisa contemplar não apenas o domínio instrumental das ferramentas, mas também a reflexão sobre suas finalidades pedagógicas, seus limites e suas possibilidades no contexto escolar.

Neste sentido, Silva e Souza (2018) também destacam que o uso das tecnologias digitais na docência exige formação adequada, planejamento e compreensão crítica de suas possibilidades pedagógicas. Para as autoras, os desafios enfrentados pelos professores não se limitam ao acesso aos recursos tecnológicos, mas envolvem a preparação docente para integrá-los de modo significativo ao processo de ensino-aprendizagem.

A articulação entre formação continuada e letramento digital contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas, pois possibilita ao professor atuar como mediador do conhecimento em ambientes presenciais, híbridos ou digitais. Moran (2013) destaca que as tecnologias devem ser utilizadas como recursos capazes de potencializar a aprendizagem, e não como fins em si mesmas. Desse modo, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, as tecnologias podem favorecer metodologias mais interativas, colaborativas e centradas no estudante, ampliando o protagonismo discente e as possibilidades de produção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao perfil dos estudantes inseridos na cultura digital. Coelho (2012) observa que os chamados nativos digitais apresentam formas específicas de interação com as tecnologias, o que exige da escola e dos professores novas estratégias de ensino. No entanto, reconhecer a familiaridade dos estudantes com recursos digitais não significa presumir que eles saibam utilizá-los de modo crítico e responsável. Por isso, o professor continua exercendo papel fundamental na mediação pedagógica, orientando o uso das tecnologias para fins educativos, éticos e colaborativos.

Dessa forma, os resultados evidenciam que o aprimoramento das práticas pedagógicas depende da articulação entre letramento digital, formação continuada e intencionalidade pedagógica. As tecnologias digitais podem contribuir para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e significativo, desde que estejam integradas a objetivos educacionais claros e a práticas reflexivas. Assim, a inovação no ensino não se limita à adoção de ferramentas digitais, mas envolve a capacidade docente de utilizá-las criticamente para promover aprendizagens mais contextualizadas, participativas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

4 CONCLUSÕES

O estudo evidenciou que o letramento digital constitui um elemento essencial para a formação docente na contemporaneidade, pois possibilita compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e significativa. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como condição necessária para que os professores desenvolvam competências capazes de integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de maneira planejada e intencional.

Os resultados da revisão bibliográfica indicam que a articulação entre letramento digital, formação continuada e uso pedagógico das tecnologias contribui para o aprimoramento das práticas educativas, favorecendo metodologias mais interativas, colaborativas e alinhadas às demandas da cultura digital. Contudo, ressalta-se que a inovação no ensino não depende apenas da presença de recursos tecnológicos, mas da capacidade docente de utilizá-los com finalidade pedagógica, ética e crítica.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de investimentos em políticas e práticas de formação continuada que contemplem o desenvolvimento do letramento digital docente. Tais ações podem contribuir para uma atuação pedagógica mais contextualizada, criativa e significativa, fortalecendo o papel do professor como mediador da aprendizagem em uma sociedade cada vez mais marcada pelas tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha universidade, UNIFEBE, pelo suporte acadêmico e pelas oportunidades de aprendizagem que contribuíram significativamente para minha formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. **Nativos digitais:** cultura, práticas e desafios na educação. Curitiba: CRV, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em Revista, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias.** Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Luciana Nogueira; SOUZA, Marleide Batista. As tecnologias digitais na docência: desafios para a formação e atuação dos professores dos anos iniciais no contexto da BNCC. VII ENALIC, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza, 2018.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PRÉ-ESCOLA

Alana de Oliveira Santos[1]
Naiara Schlosser[2]
Juliana Pedroso Bruns[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A presente pesquisa integra o Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior localizada no Vale do Itajaí (SC). O estágio foi desenvolvido na etapa da pré-escola, no âmbito da Educação Infantil, em uma instituição da Rede de Ensino do município. O objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento e da consciência fonológica por meio de atividades lúdicas, considerando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A metodologia adotada baseou-se em pesquisa de campo, estruturada em etapas de observação, registros em diário de bordo, elaboração e aplicação de uma sequência didática e análise dos dados. A relevância desse percurso formativo fundamenta-se em motivações contextuais, históricas, sociais, culturais e científicas, além de aportes teóricos de autores como Kramer (1989), Soares (2020) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). Os resultados evidenciam que a utilização de estratégias lúdicas favorece a participação, a autonomia, a interação social e o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, especialmente no que se refere à apropriação da linguagem escrita. Além disso, constatou-se a importância da intencionalidade pedagógica, da organização do espaço e do tempo e da escuta ativa e sensível do professor durante o processo de aprendizagem, contribuindo para práticas mais significativas e inclusivas na Educação Infantil.

Palavras-chave: pedagogia; estágio supervisionado; pré-escola.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de campo integra o Estágio II, desenvolvido na etapa da pré-escola, no âmbito da Educação Infantil, em uma instituição de ensino superior localizada no Vale do Itajaí (SC). Ressalta-se que o estágio foi

[1] Cursando a 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: alana.santos@unifebe.edu.br
[2] Cursando a 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: naiara.schlosser@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* juliana.bruns@unifebe.edu.br

realizado na Rede Municipal de Educação, situada na mesma cidade da instituição formadora, o que potencializa a articulação entre teoria e prática no processo formativo das acadêmicas. A investigação tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelas acadêmicas durante o Estágio Supervisionado na pré-escola, configurando-se como sua primeira inserção nessa etapa da Educação Infantil.

Nesse contexto, o objetivo central deste estudo é analisar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento e da consciência fonológica por meio de atividades lúdicas, considerando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 6), o estágio configura-se como espaço de pesquisa nos cursos de formação e contribui para a construção da identidade docente:

> o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Dessa forma, considera-se que o Estágio Supervisionado assume um papel primordial na formação docente, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas, favorecendo a construção de saberes profissionais contextualizados. Nesse movimento, consolida-se como um espaço formativo que potencializa a reflexão crítica, a compreensão da realidade educacional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada e intencional.

2 METODOLOGIA

A partir de uma pesquisa de campo, foram realizadas observações e práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em um município do Vale do Itajaí (SC). A turma de pré-escola II, em período integral, escolhida para o estágio, era composta por quinze crianças, com idades entre quatro anos e cinco anos e onze meses.

Segundo Gonsalves (2007, p. 67), a pesquisa de campo

> [...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Desse modo, por meio dessa experiência, buscou-se compreender, de forma mais aprofundada, a dinâmica da pré-escola e as interações das crianças com o ambiente educacional.

A pesquisa de campo foi organizada em duas etapas: observação e intervenção. Na observação, realizada em sete dias, as acadêmicas analisaram a rotina da pré-escola, as práticas pedagógicas, as necessidades das crianças e documentos institucionais. Já a intervenção, também com duração de sete dias,

envolveu a participação ativa das acadêmicas, aplicando conhecimentos teóricos por meio de uma sequência didática alinhada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e aos direitos de aprendizagem da Educação Infantil.

Ressalta-se que a sequência didática desenvolvida ao longo do processo de estágio teve como objetivo promover o aprofundamento da interação social, da coletividade, do conhecimento prévio a respeito da alimentação saudável e da compreensão da origem dos alimentos no contexto do letramento, além de promover a autonomia com base na literatura "A Cesta de Dona Maricota". A elaboração das propostas de vivências e atividades aplicadas durante a intervenção sustentou-se no desenvolvimento da consciência fonológica e no letramento integrados à ludicidade, levando em consideração o papel social da pré-escola de valorizar os conhecimentos prévios das crianças enquanto ela adquire novos conhecimentos, de acordo com Kramer (1989).

A pesquisa adotou a análise descritiva, utilizando o diário de bordo como principal instrumento de registro das experiências, o que subsidiou o planejamento das aulas. Segundo Pedroso, Silva e Santos (2018), esse método busca retratar de forma detalhada fenômenos ou situações, permitindo compreender suas particularidades sem aprofundar interpretações analíticas complexas. A articulação entre observação e intervenção, mediada pelos registros, estruturou o percurso metodológico e favoreceu a organização dos dados e a reflexão sobre a prática docente.

Destaca-se que o trabalho de campo, abrangendo desde a observação até a regência, totalizou 55 horas, o que contribuiu significativamente para o processo formativo das acadêmicas, ao possibilitar a análise contextualizada das práticas pedagógicas vivenciadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos ao longo da aplicação da sequência didática desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado evidencia a construção de um processo pedagógico significativo, estruturado a partir da literatura infantil. A proposta teve como base a obra "A Cesta de Dona Maricota", de Tatiana Belinky, a partir da qual foram planejadas e desenvolvidas vivências que articularam ludicidade, intencionalidade pedagógica e desenvolvimento integral das crianças.

A escolha da leitura como eixo norteador possibilitou a construção de uma sequência didática contextualizada, na qual as atividades foram organizadas de forma progressiva, partindo da escuta, interpretação e reconto da história para o desenvolvimento de práticas voltadas ao letramento e à ampliação da linguagem oral e escrita, sendo utilizadas como estratégias para ampliar as formas de expressão, comunicação e participação. Nesse percurso, foram desenvolvidas atividades como: bingo do alfabeto; exploração de embalagens recicláveis; identificação de letras e sílabas; montagem do nome com alfabeto móvel; atividades de rima; escrita coletiva; reflexões de ações; além de propostas lúdicas como jogos, modelagem com massinha, exploração sensorial e produções artísticas.

As práticas linguísticas, como a identificação de letras, associação entre fonemas e grafemas, e o contato com diferentes gêneros textuais favoreceram a inserção da criança no contexto letrado, mesmo antes da alfabetização obrigatória. Ao utilizar as práticas sociais de leitura e escrita, a criança vivencia diferentes contextos e relaciona diferentes situações, conforme afirmam Espinosa e Silva (2016). Nesse sentido, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita desde cedo, entendendo que escrever é representar o que é falado. De acordo com Soares (2020), o contato e a vivência da escrita no meio social da criança estimulam na percepção dos significados para a compreensão da escrita como o som da fala.

Dessa forma na proposta desenvolvida, as crianças puderam demonstrar o reconhecimento da simbologia das letras como representação do som e a direção seguida para a escrita funcional por meio da observação.

As habilidades socioemocionais também se destacaram como aspectos relevantes, sendo promovidas por meio de propostas que favoreceram a cooperação, a compreensão e respeito às regras, a escuta do outro e a resolução de conflitos, com ênfase em atividades coletivas, rodas de conversa e tomadas de decisão em grupo. Kramer (2003) destaca que o currículo pedagógico deve considerar a realidade social e cultural das crianças, bem como suas características cognitivas, socioafetivas, linguísticas e psicomotoras. Por meio da utilização de elementos concretos do cotidiano, as vivências tornaram-se significativas, dialogando dessa forma com o universo cultural da turma.

Nesse contexto, as situações de frustração momentâneas puderam ser desenvolvidas com a turma por meio da mediação dos docentes, promovendo o desenvolvimento emocional e a construção individual e coletiva de atitudes de respeito e empatia. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que a vivência do espaço-tempo pedagógico e das interações é central no processo de aprendizado, evidenciando que o momento em roda, os debates, os consensos coletivos e as discordâncias assumiram o papel de mediadores fundamentais da aprendizagem, permitindo a participação ativa de cada criança e a construção do próprio conhecimento em seu contexto colaborativo e social.

A análise também evidencia a importância da intencionalidade pedagógica no processo de construção de propostas que considerem o repertório cultural e social das crianças em questão e da adaptação do planejamento conforme as necessidades da turma (Ramos, 2011). Por meio da criação de um ambiente e de condições para que as crianças pudessem vivenciar o processo por completo, as acadêmicas atuaram de forma mediadora e ativa, planejando uma experiência pedagógica significativa envolvendo aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. A intervenção das acadêmicas ao orientar, incentivar e dialogar com as crianças durante o processo consolidou o papel do educador como facilitador e oportunizador da aprendizagem e do desenvolvimento integral infantil.

Destaca-se ainda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que vivenciaram toda a construção do conhecimento dentro de suas possibilidades, evidenciando avanços significativos na interação social e no envolvimento com as propostas. As intervenções individualizadas, o olhar e a escuta atenta e o respeito ao tempo e às limitações de cada criança foram fatores

essenciais para a concretização de um ambiente acolhedor e inclusivo, alinhado aos princípios de uma educação inclusiva e às singularidades de cada criança.

As vivências desenvolvidas também contribuíram para o desenvolvimento de noções relacionadas à alimentação saudável, à classificação e origem dos alimentos, bem como à quantificação e comparação de diferentes propriedades que os distinguem. Essas habilidades foram concretizadas por meio de atividades práticas, como a simulação de uma feira e o preparo de salada de frutas, envolvendo as crianças no processo de escolha da receita, dos ingredientes que fariam parte dela, na aquisição desses itens de forma concreta e no seu uso no preparo, evidenciando a ludicidade e o protagonismo infantil.

Por fim, a análise do portfólio construído com base na experiência do estágio evidencia a contemplação integrada dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 018), abrangendo os diferentes campos do desenvolvimento e os seis direitos de aprendizagem da criança. As práticas pedagógicas aplicadas desenvolveram além da construção do conhecimento, mais a autonomia, as habilidades sociais, a criatividade e o pensamento crítico.

4 CONCLUSÕES

O Estágio Supervisionado II na Educação Infantil compôs uma etapa formativa essencial para potencializar as competências e habilidades necessárias à prática docente, articulando os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso e a vivência concreta da rotina na Pré-escola. Por meio da observação, da participação ativa e da intervenção planejada, foi possível compreender amplamente as dinâmicas pedagógicas que compõem o cotidiano da Pré-escola, evidenciando a importância do papel que o educador exerce como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

O objetivo geral proposto, que era proporcionar experiências e vivências que integrassem teoria e prática no contexto da Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento e letramento, na consciência fonológica e nas interações sociais da criança com o meio, foi plenamente alcançado. Todas as etapas metodológicas realizadas, que compreenderam a observação do campo de estágio, o planejamento e aplicação dos planos de ação e a análise dos resultados, favoreceram a construção de um olhar ético, crítico e reflexivo sobre a docência, reafirmando a importância da intencionalidade pedagógica e da escuta sensível ao elaborar e conduzir o planejamento das práticas educativas.

Os resultados observados e analisados durante as intervenções evidenciaram a importância de propostas pedagógicas pautadas na ludicidade, na valorização dos saberes prévios das crianças e na mediação do professor. As atividades aplicadas contribuíram para o fortalecimento da autonomia, da socialização, do desenvolvimento da linguagem e da ampliação do repertório cultural das crianças, em consonância com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Além disso, o estágio evidenciou a relevância de um ambiente educativo intencionalmente organizado, tornando-se um espaço que possibilita múltiplas aprendizagens, relações e descobertas, entrelaçando o cuidado e a educação de forma estável. A prática do estágio permitiu, acima de tudo, compreender a prática pedagógica em sua totalidade, valorizando o trabalho coletivo, o planejamento colaborativo e flexível às necessidades da criança e realidade do centro educacional e o compromisso ético com o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado II reafirma-se como um processo de formação docente de extrema relevância, pois oportuniza a reflexão crítica sobre a prática educativa, promove a integração entre o saber acadêmico e o saber prático, além de fortalecer a identidade profissional do futuro pedagogo. Assim, o percurso realizado não contribuiu somente no âmbito profissional, mas também reafirmou a relevância da Educação Infantil como etapa base para o desenvolvimento integral da criança, ampliando o olhar sensível e reflexivo acerca do papel do professor e das múltiplas dimensões que compõem o processo de aprendizagem e desenvolvimento na infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise da. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes - Revista de Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 5, p. 9-18, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3979. Acesso em: 13 abr. 2026.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 20-27.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Juliana; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da associação criança: pedagogia-em-participação. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEDROSO, Júlia de Souza; SILVA, Kauana Soares da; SANTOS, Laiza Padilha dos. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017. Disponível em: https://unisantacruz.edu.br/revistas-old/index.php/JICEX/article/view/2604. Acesso em: 13 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.** 2011. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/110cf929-bf01-4ee7-9773-88f69e283b24. Acesso em: 10 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. *E-book.* Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/. Acesso em: 05 abr. 2026.

MOTIVAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ATUALIDADE

Suzilaine Ramos Morais Ferreira[1]
Silvana Maciel Monteiro[2]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A motivação docente constitui um elemento essencial para a qualidade da prática pedagógica e para a permanência dos professores na carreira. Este trabalho tem como objetivo analisar os fatores que influenciam a motivação docente e identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na atualidade. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de formulário online aplicado a professores atuantes em diferentes redes de ensino e níveis de escolaridade. O instrumento contemplou questões objetivas e discursivas relacionadas à motivação docente, condições de trabalho, valorização profissional, reconhecimento social e desafios do cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que fatores como baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional, desvalorização profissional e dificuldades presentes no ambiente escolar interferem negativamente na motivação e no bem-estar dos professores. Observou-se, ainda, que as múltiplas funções assumidas pelos docentes contribuem para o desgaste físico e emocional. Por outro lado, o vínculo com os estudantes, a possibilidade de contribuir para sua formação humana e social e o reconhecimento da importância da docência aparecem como elementos que fortalecem a motivação profissional. Conclui-se que a valorização docente deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo remuneração adequada, melhores condições de trabalho, apoio pedagógico, formação continuada, reconhecimento profissional e cuidado com a saúde emocional dos educadores.
Palavras-chave: motivação docente; valorização profissional; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A educação exerce papel fundamental na formação social, cultural e intelectual dos indivíduos, sendo a escola um espaço essencial para o desenvolvimento da cidadania, da convivência coletiva e da construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume uma função de grande importância, atuando não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na mediação do processo de ensino-aprendizagem e na formação crítica, ética e humana dos estudantes.

[1] Acadêmica de Pedagogia - Anos Iniciais. UNIFEBE. *E-mail*: suzilaine.morais@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica de Pedagogia - Anos Iniciais. UNIFEBE. *E-mail*: silvanam@unifebe.edu.br
[3] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

Entretanto, apesar da relevância social da profissão docente, muitos professores enfrentam desafios que interferem diretamente em sua motivação e em suas condições de trabalho. Nas últimas décadas, as transformações sociais, tecnológicas e educacionais ampliaram as responsabilidades atribuídas aos docentes, exigindo constantes adaptações e novas competências para lidar com as demandas presentes no ambiente escolar. Além das atividades pedagógicas, muitos professores vivenciam situações relacionadas à sobrecarga de trabalho, à falta de reconhecimento profissional, aos baixos salários, ao desgaste emocional e às dificuldades estruturais nas instituições de ensino.

Esses fatores podem impactar significativamente o bem-estar docente e a qualidade da prática pedagógica. Azevêdo e Rebolo (2025) destacam que o trabalho pedagógico está diretamente relacionado às condições de bem-estar profissional, uma vez que a valorização, o reconhecimento e o suporte institucional influenciam a forma como os professores vivenciam sua atuação. Do mesmo modo, Silva, Oliveira e Silva (2024) apontam que a motivação docente interfere na prática pedagógica, nos vínculos estabelecidos com os estudantes e na construção de um ambiente escolar mais favorável à aprendizagem.

Diante dessa realidade, torna-se importante discutir a motivação docente e compreender os desafios vivenciados pelos professores no exercício da profissão. A motivação está relacionada ao envolvimento, à satisfação profissional e ao desempenho do educador, influenciando não apenas sua prática pedagógica, mas também o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, compreender os elementos que contribuem positiva ou negativamente para a atuação docente torna-se essencial para refletir sobre a valorização da profissão e sobre a construção de melhores condições de trabalho no contexto educacional.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os fatores que influenciam a motivação docente e identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Para isso, foram coletadas percepções de docentes atuantes em diferentes redes de ensino e níveis de escolaridade, buscando compreender suas experiências, dificuldades e perspectivas em relação à profissão. A pesquisa também pretende contribuir para reflexões acerca da valorização docente e da importância de políticas e ações institucionais que promovam melhores condições para o exercício da educação.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, pois busca compreender aspectos relacionados à motivação docente e aos desafios enfrentados pelos professores na atualidade, contribuindo para reflexões sobre valorização profissional, condições de trabalho e permanência na carreira. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que prioriza a interpretação das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado. Segundo Araújo, Oliveira e Rossato (2017), a pesquisa qualitativa trabalha com a interpretação e a compreensão da realidade social, não se limitando apenas à explicação dos fenômenos investigados.

Em relação aos objetivos, o estudo possui caráter exploratório e descritivo. É exploratório por buscar ampliar a compreensão sobre os fatores que influenciam a motivação docente na atualidade, e descritivo por analisar características, percepções e condições relacionadas ao exercício da profissão. De acordo com Gil (2002), pesquisas exploratórias permitem maior aproximação com o tema investigado, enquanto as pesquisas descritivas têm como finalidade observar, registrar, analisar e interpretar determinados fenômenos.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizado um formulário online, elaborado por meio da plataforma Google Forms. O instrumento continha questões objetivas e discursivas relacionadas à motivação docente, às condições de trabalho, à valorização profissional, ao reconhecimento social e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A coleta de dados ocorreu de forma virtual, o que possibilitou maior alcance dos participantes e facilitou o acesso ao instrumento de pesquisa.

Participaram da pesquisa 36 professores com diferentes tempos de experiência profissional, atuantes em redes municipal, estadual e privada, bem como em distintos níveis de escolaridade. Quanto às modalidades de ensino, 26 docentes atuavam no Ensino Fundamental, 11 no Ensino Médio, 7 na Educação Infantil e 4 no Ensino Superior. Em relação à rede de ensino, 21 participantes pertenciam à rede estadual, 12 à rede municipal e 13 à rede privada. Destaca-se que alguns professores atuavam em mais de uma modalidade ou rede de ensino. Essa diversidade permitiu uma análise mais ampla das percepções docentes, considerando diferentes contextos de atuação e realidades educacionais.

Após a coleta, as respostas foram organizadas e analisadas por meio de categorização temática, buscando identificar padrões, recorrências e aspectos relevantes nas falas dos participantes. As questões objetivas auxiliaram na organização inicial das informações, enquanto as respostas discursivas permitiram uma análise mais aprofundada das experiências, dificuldades e percepções relatadas pelos docentes.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram uma análise coerente com os objetivos da pesquisa, contribuindo para compreender os fatores que influenciam a motivação docente e os desafios enfrentados pelos professores no cenário educacional contemporâneo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas obtidas por meio do formulário online aplicado aos docentes, foi possível identificar diferentes fatores que influenciam a motivação profissional e os desafios enfrentados no exercício da docência. Os participantes atuam em diferentes redes de ensino e níveis de escolaridade, o que possibilitou uma compreensão mais ampla das percepções relacionadas ao contexto educacional atual.

Os resultados evidenciaram que a motivação docente está relacionada tanto a aspectos pessoais quanto às condições estruturais da profissão. Entre os principais fatores que impactam negativamente a atuação dos professores, destacam-se a baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional, a desvalorização profissional e as dificuldades relacionadas ao

comportamento dos estudantes. Esses elementos apareceram de forma recorrente nas respostas dos participantes, demonstrando que os desafios enfrentados ultrapassam a dimensão pedagógica e atingem também o bem-estar emocional e profissional dos docentes. Nesse sentido, Azevêdo e Rebolo (2025) destacam que a desvalorização docente interfere no bem-estar profissional e pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, muitos professores relataram sentir-se sobrecarregados diante das múltiplas funções assumidas no cotidiano escolar, que vão além das atividades diretamente relacionadas ao ensino. As exigências envolvendo planejamento, avaliações, registros burocráticos, adaptação às tecnologias digitais, atendimento às demandas familiares e mediação de conflitos contribuem para o aumento do desgaste profissional. Os dados revelam, portanto, que a intensificação das responsabilidades docentes interfere diretamente na motivação e pode influenciar a permanência de muitos profissionais na carreira.

Por outro lado, os resultados também demonstraram que há fatores que fortalecem a motivação docente e contribuem para a permanência na profissão. O vínculo com os estudantes, a possibilidade de contribuir para sua formação humana e social e a satisfação em acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens foram apontados como aspectos positivos da prática pedagógica. Muitos participantes destacaram que, apesar das dificuldades enfrentadas, o reconhecimento dos alunos e a percepção da relevância social do trabalho docente funcionam como incentivo para continuar atuando na educação.

Essa percepção dialoga com Silva, Oliveira e Silva (2024), ao indicarem que o apoio da escola e da comunidade exerce influência significativa na motivação docente, favorecendo o fortalecimento dos vínculos entre professor, estudante e família, além de contribuir para o processo de aprendizagem. Assim, a motivação docente não pode ser compreendida apenas como uma disposição individual do professor, pois depende também das condições institucionais, das relações estabelecidas no ambiente escolar e do reconhecimento social da profissão.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à necessidade de políticas públicas voltadas à valorização docente. Os participantes ressaltaram a importância de melhores condições de trabalho, salários mais adequados, redução da sobrecarga profissional, investimento em formação continuada e fortalecimento do apoio pedagógico e emocional aos professores. Esses apontamentos demonstram que a valorização docente constitui fator essencial para a qualidade da educação, para a permanência dos profissionais na carreira e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os resultados da pesquisa evidenciam que a motivação docente é construída a partir de diferentes dimensões, envolvendo aspectos pessoais, profissionais, institucionais e sociais. Embora existam elementos que contribuem positivamente para o exercício da profissão, os desafios enfrentados pelos professores ainda representam obstáculos significativos para a valorização, o bem-estar e a permanência na carreira docente.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa possibilitou compreender que a motivação docente é influenciada por múltiplos fatores, envolvendo dimensões pessoais, profissionais, institucionais e sociais. A partir das respostas obtidas por meio do formulário aplicado aos professores, identificou-se que a motivação está diretamente relacionada às experiências vivenciadas no cotidiano escolar e às condições oferecidas para o exercício da profissão.

Os resultados evidenciaram que a desvalorização profissional, a baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e as dificuldades presentes no ambiente escolar interferem negativamente na atuação docente, contribuindo para o desgaste físico e emocional dos professores. Esses aspectos demonstram que os desafios enfrentados pelos educadores ultrapassam a dimensão pedagógica e envolvem também questões estruturais e sociais da profissão.

Por outro lado, a pesquisa também demonstrou que o vínculo com os estudantes, a possibilidade de contribuir para sua formação humana e social e o reconhecimento da importância da docência são elementos que fortalecem a motivação dos professores. Mesmo diante das dificuldades, muitos profissionais permanecem na carreira por acreditarem no papel transformador da educação e na relevância social de seu trabalho.

Dessa forma, conclui-se que a valorização docente deve ser compreendida de maneira ampla, envolvendo remuneração adequada, melhores condições de trabalho, apoio pedagógico, formação continuada, reconhecimento profissional e cuidado com a saúde emocional dos educadores. Discutir a motivação docente é essencial para pensar caminhos que fortaleçam a permanência dos professores na carreira e contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa gratidão ao professor orientador Guilherme Augusto Hilário Lopes, pela dedicação, apoio e orientação ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Suas contribuições, conhecimentos compartilhados e incentivo foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o fortalecimento de nossa formação acadêmica e profissional.

Agradecemos também ao Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, pela oportunidade de vivenciar experiências significativas durante a graduação, proporcionando espaços de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento no campo da formação docente.

Estendemos nossos agradecimentos aos professores participantes da pesquisa, que disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas experiências, percepções e desafios vivenciados na profissão docente. Suas contribuições foram indispensáveis para a compreensão da temática investigada e para o enriquecimento das discussões apresentadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 33, 2017.

AZEVÊDO, Andréa Neves; REBOLO, Flavinês. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O BEM-ESTAR

DOCENTE. In: **Saberes, diálogos e conexão: a formação de docentes e os processos de ensino e de aprendizagem**. Editora Científica Digital, 2025. p. 73-86.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Fernanda de Oliveira; OLIVEIRA, Maria de Fátima Martins de; SILVA, Fabricia de Oliveira. A motivação docente e as suas implicações na prática pedagógica do professor de escola pública. *In*: CASTRO, Paula Almeida de; TEIXEIRA, Mônica de Carvalho (org.). **Formação de professores**. Campina Grande: Realize Eventos, 2024. v. 3, p. 1810-1824.

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO JEAN PIAGET: IMPLICAÇÕES DO USO DE TELAS

Arthur Kohler[1]
Erick Fernando Alves Brum[2]
Felipe Zucchi[3]
Paulo Antônio Costódio Neto[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência constitui um processo fundamental para a consolidação das capacidades cognitivas superiores, especialmente no que se refere à formulação de hipóteses, resolução de problemas e pensamento abstrato, conforme proposto pela teoria de Jean Piaget. O presente estudo tem por objetivo compreender o desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência, segundo Jean Piaget, e analisar as implicações do uso de telas no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo. Os resultados indicam que o uso prolongado de dispositivos eletrônicos pode interferir na atenção, na memória operacional e na capacidade de raciocínio lógico, sobretudo quando associado à redução de interações sociais presenciais e de experiências concretas indispensáveis ao desenvolvimento intelectual. Observou-se, ainda, que a adolescência corresponde ao estágio das operações formais, período em que o indivíduo desenvolve competências para o pensamento reflexivo, crítico e hipotético-dedutivo. Nesse contexto, o uso inadequado das telas pode comprometer processos cognitivos relevantes para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Conclui-se que a mediação consciente da tecnologia, associada a práticas educativas equilibradas, é essencial para favorecer o desenvolvimento cognitivo saudável e preservar as capacidades intelectuais dos adolescentes diante das demandas tecnológicas contemporâneas.

Palavras-chave: raciocínio lógico; adolecência; telas.

[1] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Bacharel em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: arthurkohler@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: erick.brum@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: felipe.zucchi@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: paulo.costodio@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de “Psicologia do Desenvolvimento Humano”, com o objetivo de promover o primeiro contato dos acadêmicos com a pesquisa bibliográfica. A temática surgiu a partir das discussões realizadas em sala de aula, destacando a importância de compreender o desenvolvimento do adolescente na atualidade, especialmente diante do crescimento do uso de tecnologias digitais e da presença constante das telas no cotidiano juvenil. Nesse contexto, torna-se relevante analisar como o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode influenciar o desenvolvimento cognitivo, principalmente no que se refere ao raciocínio lógico durante a adolescência.

De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget, a adolescência corresponde ao estágio das operações formais, caracterizado pela ampliação da capacidade de abstração, formulação de hipóteses e resolução de problemas complexos. Nessa fase, o indivíduo desenvolve habilidades intelectuais mais elaboradas, fundamentais para a aprendizagem escolar, para as relações sociais e para a construção da autonomia crítica (Parra,1983). Entretanto, o uso contínuo e inadequado das telas pode provocar alterações na atenção, na memória, na concentração e no desempenho cognitivo dos jovens (Uebel, 2023).

O problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em compreender de que maneira o uso excessivo de telas pode interferir no desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência, considerando os pressupostos teóricos de Jean Piaget. Para tanto, destaca-se que o objetivo geral é compreender o desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência, segundo Jean Piaget, e analisar as implicações do uso de telas no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na necessidade de discutir os efeitos das tecnologias digitais sobre o desenvolvimento humano, uma vez que os adolescentes estão cada vez mais expostos a dispositivos eletrônicos, redes sociais e plataformas digitais. Além disso, o tema apresenta relevância acadêmica e social, pois contribui para a compreensão dos desafios contemporâneos relacionados à educação, à aprendizagem e à saúde cognitiva.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo. A abordagem qualitativa refere-se à análise aprofundada de fenômenos sociais, comportamentos e experiências subjetivas, utilizando dados descritivos (textos, imagens, falas) em vez de números.

De acordo com Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é um método de pesquisa baseado na análise de materiais já publicados, com o objetivo de compreender e fundamentar um tema de estudo. Ela permite reunir informações, interpretar ideias e construir conhecimento científico de forma crítica e organizada.

Para este estudo, foram utilizados como fontes artigos científicos e livros relacionados ao tema do desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência em diálogo com a teoria de Jean Piaget e as implicações do uso de telas.

Os dados foram analisados por meio da leitura, seleção e síntese das informações mais relevantes, buscando relacionar os conceitos teóricos com o contexto atual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento bibliográfico Torquato Júnior et. al. (2025) observam que o desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência constitui um processo fundamental para a consolidação das capacidades cognitivas superiores, conforme descrito por Jean Piaget no estágio das operações formais. Verificou-se que, nessa fase, o adolescente amplia sua capacidade de abstração, pensamento crítico, formulação de hipóteses e resolução de problemas, habilidades indispensáveis para o desenvolvimento intelectual e social.

Conforme elucida Carneiro ([s.d.]) segundo Piaget, entre os 10 e 12 anos a criança entra na fase das operações formais, marcada pelo desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico. Nessa etapa, o raciocínio deixa de depender apenas de objetos concretos e passa a considerar hipóteses, causas e consequências. Dessa forma, o adolescente torna-se mais capaz de refletir, elaborar teorias e solucionar problemas mentalmente, desenvolvendo um pensamento mais crítico e elaborado.

Nessa mesma perspectiva, Parra (1983) afirma que a adolescência representa um período importante para o amadurecimento intelectual, pois o indivíduo passa a desenvolver formas mais complexas de pensamento, ampliando sua capacidade de argumentação, análise crítica e compreensão da realidade.

Relacionando essa teoria ao uso de telas, Uebel (2023) aponta que a exposição excessiva às tecnologias digitais pode prejudicar funções cognitivas importantes, como atenção, memória, concentração e capacidade reflexiva. Dessa forma, compreende-se que o uso excessivo de telas pode interferir no desenvolvimento das operações formais descritas por Piaget, uma vez que reduz experiências concretas, interações sociais presenciais e momentos de reflexão necessários para a construção do pensamento lógico e crítico.

Além disso, a partir da relação entre a teoria piagetiana e os apontamentos de Uebel (2023), compreende-se que o excesso de tempo diante das telas pode limitar situações de aprendizagem ativa e de interação com o meio, consideradas fundamentais por Piaget para o desenvolvimento cognitivo. Assim, quando o adolescente substitui experiências reais e sociais por estímulos digitais excessivos, podem ocorrer impactos negativos na consolidação do raciocínio lógico e da autonomia intelectual.

Nesse sentido, conclui-se que o objetivo proposto pelo trabalho foi alcançado, uma vez que foi possível compreender as principais implicações do uso de telas no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, relacionando-as aos pressupostos teóricos de Jean Piaget.

Portanto, destaca-se a importância da mediação familiar e escolar no uso equilibrado das tecnologias digitais, por meio de práticas que favoreçam o desenvolvimento saudável do raciocínio lógico, da aprendizagem e das relações sociais durante a adolescência.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que o desenvolvimento do raciocínio lógico na adolescência representa uma etapa essencial para a consolidação das capacidades cognitivas superiores, conforme os pressupostos teóricos de Jean Piaget no estágio das operações formais. A pesquisa permitiu compreender que, nesse período, o adolescente desenvolve habilidades relacionadas ao pensamento abstrato, à formulação de hipóteses, à reflexão crítica e à resolução de problemas. Os resultados obtidos demonstraram que o uso excessivo de telas pode interferir negativamente em funções cognitivas importantes como atenção, memória, concentração e raciocínio lógico, principalmente quando ocorre de forma descontrolada e sem mediação adequada.

Além disso, verificou-se que a redução das interações sociais presenciais e das experiências concretas pode comprometer aspectos relevantes do desenvolvimento intelectual e social dos adolescentes, uma vez que, para Piaget, o conhecimento é construído por meio da interação ativa do sujeito com a realidade.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano**. [s.d.]. Disponível em: https://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigo-jean-piaget-e-os-estudos.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano; FARIAS NETO, Josenildo; FERNANDES DA SILVA, Soraya;

SANTOS, Vívia Dayana Gomes dos; DOS SANTOS, Claudiene. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e suas implicações para o ensino. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 10, p. 43-59, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/308/262. Acesso em: 01 maio. 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2026.

PARRA, Nélio. **O adolescente segundo Piaget.** São Paulo Livraria Pioneira Editora, 1983.

UEBEL, Mariana Pedrini. **O cérebro na infância**. São Paulo Editora Contexto.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

João Victor Souza Martins[1]
Suy Mey Schumacher Moresco[2]

Formação Docente: Ensino Superior
Instituição de Ensino: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica demanda práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de articular os conteúdos linguísticos às situações reais de uso da linguagem. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, realizado no primeiro semestre de 2024, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada, com foco no ensino da gramática por meio de gêneros discursivos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo, fundamentada na observação participante e na análise reflexiva da prática docente. As atividades desenvolvidas envolveram o uso de gêneros como histórias em quadrinhos e blogs, articulando leitura, escrita, oralidade e escuta em práticas comunicativas significativas. Os resultados evidenciaram maior engajamento dos estudantes, avanço na compreensão dos conteúdos gramaticais e participação mais ativa nas atividades propostas. Além disso, a experiência possibilitou ao licenciando refletir criticamente sobre o planejamento, a mediação pedagógica e a adaptação de estratégias de ensino às necessidades da turma. Conclui-se que o trabalho com gêneros discursivos contribuiu para uma aprendizagem mais significativa da Língua Inglesa e para o fortalecimento da formação inicial docente, ao aproximar teoria e prática em um contexto real de sala de aula.

Palavras-chave: estágio supervisionado; gêneros discursivos; língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica tem assumido papel relevante na formação integral dos estudantes, especialmente diante de uma sociedade marcada pela globalização, pelo avanço tecnológico e pela necessidade de interação em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse cenário, aprender inglês ultrapassa a memorização de vocabulário e regras gramaticais, envolvendo práticas comunicativas que favorecem a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da competência intercultural.

[1] Licenciado em Letras-Inglês e pós-graduando em metodologia do ensino da Língua Inglesa. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. *E-mail*: 635954@profe.sed.sc.gov.br
[2] Mestre em Educação. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: suy.moresco@unifebe.edu.br

A Base Nacional Comum Curricular orienta o ensino de Língua Inglesa a partir de práticas sociais de linguagem, compreendendo o inglês como língua franca e valorizando situações reais de comunicação, interação e produção de sentidos (Brasil, 2017). Dessa forma, o ensino do idioma deve possibilitar aos estudantes o contato com diferentes gêneros discursivos, mídias, culturas e formas de participação social, contribuindo para uma aprendizagem mais crítica, contextualizada e significativa.

No contexto da formação inicial docente, o Estágio Supervisionado configura-se como um espaço fundamental para a articulação entre teoria e prática além de um espaço de pesquisa e reflexão. Por meio dele, o licenciando tem a possibilidade de observar, planejar, intervir e refletir sobre situações reais de ensino, compreendendo os desafios da sala de aula e desenvolvendo competências essenciais à atuação profissional. Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são constituídos na relação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A proposta pedagógica analisada neste trabalho teve como foco o ensino da gramática da Língua Inglesa por meio de gêneros discursivos, como histórias em quadrinhos e blogs. Essa escolha metodológica partiu da compreensão de que os conteúdos gramaticais, quando ensinados de forma isolada e descontextualizada, tendem a se tornar pouco significativos para os estudantes. Por outro lado, quando inseridos em práticas reais de leitura, escrita, escuta e oralidade, esses conteúdos passam a ser compreendidos em sua função comunicativa e social.

De acordo com Pontara e Cristovão (2017), o trabalho com análise linguística no ensino de inglês deve articular o estudo da língua às práticas de leitura e produção textual, permitindo que os alunos compreendam o funcionamento dos recursos linguísticos em contextos concretos de uso. Essa perspectiva também dialoga com Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021), ao apontarem que o uso de gêneros discursivos não deve servir apenas como pretexto para exercícios gramaticais tradicionais, mas como possibilidade de reflexão sobre a linguagem em práticas sociais reais.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, com ênfase no uso de gêneros discursivos para o ensino de conteúdos gramaticais no 6º ano do Ensino Fundamental II. A relevância do trabalho está na possibilidade de refletir sobre práticas pedagógicas mais contextualizadas, significativas e alinhadas às orientações curriculares contemporâneas, contribuindo tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação inicial do professor de Língua Inglesa.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender a experiência pedagógica em seu contexto real, considerando as interações entre professor em formação,

professora orientadora, estudantes, professora regente e ambiente escolar. Segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

A investigação fundamentou-se na observação participante e na análise reflexiva das práticas pedagógicas realizadas durante o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. O estágio foi desenvolvido no primeiro semestre de 2024, totalizando 105 horas, distribuídas entre atividades docentes e orientações acadêmicas. As ações envolveram diagnóstico da escola, análise documental, observação de aulas, elaboração de planos de ação, regência, desenvolvimento de portfólio e socialização da experiência.

A turma participante foi composta por aproximadamente 20 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola privada bilíngue localizada no município de Tijucas, Santa Catarina. A escolha da turma considerou a possibilidade de aprofundamento das experiências vivenciadas no estágio anterior, bem como o contexto favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco no ensino da Língua Inglesa.

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados incluíram anotações do diário de campo do licenciando, planos de aula, materiais produzidos pelos estudantes e devolutivas da professora regente. As aulas foram planejadas com base nas orientações da BNCC, buscando integrar as quatro habilidades linguísticas: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*.

As atividades propostas envolveram o uso de gêneros discursivos, com destaque para histórias em quadrinhos e blogs. Por meio desses gêneros, foram trabalhados conteúdos gramaticais, como *possessive adjectives*, verbo *to be*, conectores básicos e estruturas relacionadas à produção de textos curtos. A análise dos dados foi organizada a partir de três eixos principais: engajamento dos estudantes, desenvolvimento das habilidades linguísticas e reflexões sobre a prática docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das práticas realizadas durante o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II evidenciou que o uso de gêneros discursivos favoreceu o estudo contextualizado da língua, possibilitando o trabalho com conteúdos gramaticais de forma mais significativa e articulada às situações de uso. Durante as atividades com histórias em quadrinhos, por exemplo, os alunos demonstraram maior interesse em participar, interpretar os textos e produzir falas contextualizadas, utilizando estruturas linguísticas estudadas em sala, como os *possessive adjectives* e o *verb to be*.

O conteúdo gramatical deixou de ser apresentado apenas como regra abstrata e passou a ser compreendido em situações comunicativas concretas. Essa mudança dialoga com Pontara e Cristovão (2017), ao defenderem que o ensino de gramática em Língua Inglesa deve estar vinculado à análise linguística em práticas de leitura e produção textual, superando abordagens centradas exclusivamente na memorização de estruturas.

No plano de ação voltado ao trabalho com *possessive adjectives*, os estudantes foram incentivados a identificar essas estruturas em balões de fala e, posteriormente, a produzir suas próprias tirinhas. Essa atividade possibilitou a articulação entre leitura, análise linguística e produção escrita, favorecendo a compreensão do uso funcional da língua. Observou-se que alunos anteriormente mais passivos passaram a solicitar ajuda, interagir com os colegas e propor soluções criativas para suas produções.

Esse aumento de participação pode ser relacionado às discussões de Dörnyei e Ushioda (2011), que destacam que o engajamento dos estudantes tende a ser ampliado quando as tarefas escolares apresentam relevância pessoal, possibilidade de escolha, criatividade e relação com a realidade dos aprendizes. No caso das atividades desenvolvidas, os gêneros discursivos aproximaram o conteúdo gramatical de situações mais concretas e significativas, favorecendo maior envolvimento da turma.

Outro aspecto relevante foi o trabalho com o gênero blog. A produção de pequenos textos sobre rotina, família e interesses pessoais permitiu que os estudantes utilizassem a Língua Inglesa de maneira mais próxima de sua realidade.

A personalização do conteúdo contribuiu para o aumento do envolvimento da turma e para maior atenção à organização textual, ao vocabulário e à correção gramatical. Dessa forma, a escrita passou a ser compreendida como prática social e não apenas como exercício estrutural.

As atividades também favoreceram o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas. A leitura foi mobilizada na interpretação dos gêneros trabalhados; a escrita, na produção de textos e tirinhas; a oralidade, na apresentação de personagens e ideias; e a escuta, no contato com áudios e vídeos utilizados durante as aulas. Essa integração aproxima-se das abordagens comunicativas contemporâneas, que priorizam o uso significativo da língua em contextos reais de interação (Richards, 2006).

Os resultados observados também reforçam as orientações da BNCC, que propõe o ensino de Língua Inglesa articulado a práticas sociais de linguagem, com uso de diferentes gêneros, mídias e situações comunicativas (Brasil, 2017). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas contribuíram para que os estudantes compreendessem a língua não apenas como um conjunto de regras, mas como instrumento de interação, expressão e participação social.

Além dos avanços observados na aprendizagem dos estudantes, a experiência contribuiu significativamente para a formação docente do licenciando. O planejamento das aulas, a escolha dos gêneros discursivos, a mediação das atividades e a necessidade de adaptação diante das respostas da turma possibilitaram uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para Tardif (2002), a docência exige a mobilização de diferentes saberes, construídos tanto na formação acadêmica quanto nas experiências concretas de ensino.

Entretanto, alguns desafios também foram identificados. Entre eles, destacam-se as lacunas prévias no conhecimento gramatical de parte da turma, a limitação de tempo para aprofundamento das atividades e a necessidade de mediação constante nas propostas colaborativas. Esses aspectos evidenciam a importância de avaliações diagnósticas, planejamento realista e estratégias

diversificadas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A experiência também permitiu perceber que o uso de gêneros discursivos exige intencionalidade pedagógica. Como apontam Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021), não basta inserir gêneros textuais nas aulas se eles forem utilizados apenas como pretexto para repetir práticas gramaticais tradicionais. É necessário que o texto seja compreendido como objeto de estudo e como prática social, permitindo a reflexão sobre seus usos, funções e sentidos.

De modo geral, os resultados apontam que o ensino de gramática por meio de gêneros discursivos contribui para superar práticas centradas exclusivamente na memorização de regras. Ao inserir os conteúdos linguísticos em contextos reais de uso, os estudantes passam a compreender melhor a função da língua e a utilizá-la de maneira mais significativa. Assim, a experiência reforça a relevância de práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares das vivências dos alunos e promovam maior protagonismo no processo de aprendizagem.

4 CONCLUSÕES

A experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II permitiu analisar a contribuição dos gêneros discursivos para o ensino da gramática da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir das atividades realizadas, foi possível observar que o uso de gêneros como histórias em quadrinhos e blogs favoreceu o engajamento dos estudantes, ampliou a participação nas aulas e possibilitou uma compreensão mais contextualizada dos conteúdos linguísticos.

Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que as práticas desenvolvidas demonstraram que a gramática pode ser ensinada de forma significativa quando vinculada a situações reais de comunicação. As produções dos estudantes, as interações em sala e as devolutivas da professora regente indicaram avanços tanto na aprendizagem dos alunos quanto no desenvolvimento profissional do licenciando.

A experiência também evidenciou a importância do planejamento pedagógico, da escuta ativa e da adaptação das estratégias de ensino conforme as necessidades da turma. Essa compreensão está relacionada à perspectiva de Tardif (2002), ao considerar que a prática docente é constituída por saberes múltiplos, construídos na relação entre formação, experiência e contexto escolar.

Embora tenham sido identificados desafios, como lacunas gramaticais prévias e limitações de tempo, esses aspectos contribuíram para o amadurecimento da prática docente e para a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o estágio supervisionado revelou-se um espaço formativo fundamental, pois permitiu ao licenciando agir diante de situações reais, refletir sobre suas escolhas e reconstruir estratégias ao longo do processo.

Conclui-se que o ensino de Língua Inglesa por meio de gêneros discursivos constitui uma alternativa viável e formativa, pois promove a articulação entre teoria e prática, fortalece a aprendizagem significativa e contribui para a formação de professores mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se ao Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE, à professora orientadora, à escola campo de estágio, à professora regente e aos estudantes participantes da experiência, que contribuíram para o desenvolvimento das práticas pedagógicas analisadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

RAÚJO, Marco André Franco de; SARAIVA, Éderson; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 268-281, jan./abr. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318139564816202103 10. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Harlow: Pearson Education, 2011. Disponível em: https://ia801206.us.archive.org/31/items/ilhem_20151031_1015/%5BZolt%C3%A1n_D%C3%B6rnyei%2C_Ema_Ushioda%5D_Teaching_and_Resea.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BÓGUS, Cláudia Maria. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44-57, dez. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006. Acesso em: 15 maio 2026.

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial**.

DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 33, n. 3, p. 729-752, jul./set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4450246281265086544. Acesso em: 15 maio 2026.

RICHARDS, Jack C. **Communicative language teaching today**. New York: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1501/1367/4403. Acesso em: 15 maio 2026.

O ENSINO DO BRINCAR E JOGAR: E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Derli de Souza Santos[1]
Wagner Eduardo Estácio de Paula[2]
André Luiz de Oliveira Braz[3]
Leonardo Ristow[4]
André Boscatto[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as concepções teóricas de renomados pesquisadores sobre o brincar e o jogar na prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que discute a relevância do brincar e do jogar e sua contribuição para o desenvolvimento das funções psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais da criança. Discute-se, também, o papel da formação dos professores na mediação do brincar e do jogar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante da análise realizada, pode-se afirmar que o brincar e o jogar são de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a necessidade de o professor conhecer e vivenciar essas concepções. Conclui-se, a partir deste estudo, que o brincar e o jogar constituem uma fonte de prazer e, ao mesmo tempo, de conhecimento, por meio da qual as crianças que frequentam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem suas habilidades motoras.

Palavras-chave: Jogar. Brincar. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da necessidade de refletir sobre a formação e a atuação pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de problematizar a questão do brincar e do jogar nesse espaço educativo.

[1] Doutor. Unifebe. *E-mail:* derli@unifebe.edu.br
[2] Doutor. Unifebe. *E-mail:* wagner.estacio@unifebe.edu.br
[3] Doutor. Unifebe. *E-mail:* andrebraz@unifebe.edu.br
[4] Doutor. Unifebe. *E-mail:* leonardo.ristow@unifebe.edu.br
[5] Mestre. Unifebe. *E-mail:* andre.boscatto@unifebe.edu.br

Este estudo justifica-se pela crescente valorização do brincar e do jogar como estratégias no processo de ensino-aprendizagem. O que motivou a pesquisa sobre a contribuição do brincar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi a influência dos estudos realizados por Piaget, Vygotsky e outros renomados pesquisadores dessa área. Referenciados nesses estudos, objetivamos analisar as concepções teóricas sobre o brincar e o jogar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, organizada em torno de duas modalidades de ensino: a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em ambas, ressalta-se a importância do brincar e do jogar para o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa discute o papel do professor enquanto sujeito também brincante, que promove, a partir dos jogos, a aprendizagem de seus alunos. A mediação do educador e seu tipo de envolvimento na atividade são fundamentais tanto para organizar e intervir nesse espaço e nesse ambiente material quanto para observar e administrar o espaço em questão. Isso implica pensar sobre o papel e a qualidade dessa mediação, que vai refletir diretamente sobre as propostas de trabalho na dinâmica do cotidiano pedagógico, bem como sobre o papel do brinquedo, do espaço e das diversas formas de uso" (Fantin, 2000, p. 97). Nesse contexto, os jogos fazem parte do ato de educar, em um compromisso consciente e intencional dos professores. Quando estes têm a possibilidade de estudar, planejar e avaliar situações de aprendizagem, produzem um modo de organizar o ensino pelo jogo como atividade que melhor permite à criança vivenciar e experienciar os conhecimentos científicos por meio do brincar e do jogar, aprendendo também sobre a responsabilidade social de ser professor. Isso está intrinsecamente relacionado com a função social do trabalho do professor, no que se refere à aprendizagem dos aspectos metodológicos da organização do ensino e, em especial, ao seu planejamento voltado aos interesses das crianças.

O eixo principal que orienta a presente pesquisa é a relação com o brincar na qual a criança está inserida enquanto frequenta a Educação Infantil e a mudança que esse brincar sofre com o ingresso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa modalidade de ensino, o brincar volta-se para a utilização de jogos que auxiliam o alcance dos objetivos educacionais do professor e facilitam a aprendizagem de conteúdos que compõem o currículo escolar. Diante desse cenário, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais concepções teóricas sobre o brincar e o jogar, presentes na produção de autores de referência, contribuem para a formação e para a atuação pedagógica de professores que trabalham na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao planejamento, à mediação docente e às finalidades educativas atribuídas às atividades lúdicas?

A justificativa deste estudo sustenta-se na compreensão de que brincar e jogar são práticas centrais ao desenvolvimento integral da criança e, portanto, precisam ser reconhecidas como conteúdo, linguagem e estratégia pedagógica, e não como simples passatempo. Assim, torna-se primordial potencializar a compreensão teórica dos professores sobre o lúdico, favorecendo intervenções mais conscientes, intencionais e coerentes com as necessidades e os interesses das crianças em cada etapa escolar. Nessa direção, o objetivo geral deste estudo

é analisar as concepções teóricas de pesquisadores reconhecidos acerca do brincar e do jogar e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar e sistematizar as principais concepções sobre jogo e brincadeira em autores como Piaget e Vygotsky e outros estudiosos do campo; b) discutir a relação entre brincar/jogar e o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social das crianças; c) refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, considerando planejamento, organização do espaço/tempo, seleção de materiais e intervenção pedagógica; e d) comparar os sentidos e usos do brincar nas duas modalidades de ensino, evidenciando mudanças, continuidades e implicações para a formação e atuação docente.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada por uma abordagem analítico-interpretativa, desenvolvida a partir da leitura e análise de produções teóricas sobre o brincar, o jogar, o desenvolvimento infantil e a mediação pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.Para sua construção, foram mobilizadas obras e estudos de referência no campo educacional, com destaque para autores como Piaget (1978), Vygotsky (1991), Kishimoto (2002), Fantin (2000), Negrine (1994) e Macedo, Petty e Passos (2005), cujas contribuições dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa. A seleção do referencial considerou a relevância teórica dessas produções, sua recorrência nos estudos sobre ludicidade e desenvolvimento infantil e sua proximidade com a problemática investigada, especialmente no que se refere às relações entre brincar, jogar aprendizagem e atuação docente. Análise do material ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar concepções centrais sobre o brincar e o jogar, aproximações e distinções entre os autores estudados, bem como as implicações pedagógicas desses referenciais para a prática educativa.

Nesse movimento, foram priorizados os argumentos que permitem compreender o lugar das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança e na organização do trabalho pedagógico do professor. Desse modo, a pesquisa não teve como finalidade o levantamento exaustivo da produção sobre o tema, mas a sistematização de contribuições teóricas consideradas decisivas para a compreensão do objeto estudado. A partir desse percurso, procurou-se construir uma síntese analítica capaz de evidenciar tanto os fundamentos conceituais do brincar e do jogar quanto sua relevância para a formação e a atuação docente nos contextos investigados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O brincar constitui um direito da criança e um requisito fundamental para seu desenvolvimento integral (Brasil, 2018). No contexto escolar**,** deve ser compreendido como prática pedagógica que articula aprendizagem, desenvolvimento e interação social. Diversas áreas do conhecimento investigam o brincar, evidenciando sua

relevância para o desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo e social. Por meio das atividades lúdicas, a criança expressa emoções, interage com seus pares e constrói conhecimentos sobre si e o mundo. O jogo ultrapassa a ideia de entretenimento, permitindo à criança comunicar-se, elaborar experiências e desenvolver sua consciência. Conforme Fantin (2000), contribui para a formação da personalidade ao possibilitar a organização de desejos, o controle de impulsos e a compreensão de regras.

Os pressupostos de Lev Vygotsky evidenciam que o brincar envolve situações imaginárias nas quais a criança exercita papéis sociais e internaliza normas de convivência. Essa perspectiva reforça o jogo como espaço de mediação pedagógica e desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como experiência formativa que mobiliza múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Para isso, a atuação do professor é decisiva, sendo responsável por planejar, organizar e mediar as atividades. A mediação docente permite que o brincar ultrapasse o caráter recreativo e se consolide como prática pedagógica significativa. O papel do educador envolve propor desafios, estabelecer regras, incentivar a participação e promover a reflexão sobre as ações realizadas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e resolução de problemas.

O jogo exerce função relevante na socialização, favorecendo a aprendizagem de valores como cooperação, respeito e responsabilidade. Ao participar dessas atividades, a criança aprende a compartilhar, negociar e organizar suas ações em grupo. Entretanto, a efetividade do uso do jogo depende da formação do professor. Sua concepção de educação e de infância influencia diretamente sua prática. Sem intencionalidade pedagógica, o jogo pode ser reduzido a passatempo, perdendo seu potencial formativo.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma mudança na função do brincar. Enquanto na Educação Infantil predomina o faz-de-conta e a exploração livre, nos anos iniciais o brincar passa a ser mais direcionado aos objetivos curriculares, exigindo equilíbrio para manter seu caráter significativo. O uso de jogos como estratégia pedagógica torna o ensino mais dinâmico e motivador. Conforme Jean Piaget, o jogo constitui um meio de construção do conhecimento, articulando ação e aprendizagem. Além disso, favorece a aprendizagem significativa ao respeitar o ritmo e as capacidades dos alunos, promovendo maior engajamento. As interações nas atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Diante disso, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas tradicionais, incorporando o jogo como estratégia de ensino. Sua utilização planejada potencializa a aprendizagem, tornando-a mais significativa e participativa. Assim, o brincar e o jogar configuram-se como elementos essenciais no processo educativo, exigindo formação consistente e sensibilidade pedagógica do professor.

4 CONCLUSÕES

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que o brincar e o jogar ocupam lugar central no desenvolvimento infantil e assumem relevância decisiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do diálogo com os referenciais teóricos, identificou-se que as experiências lúdicas favorecem não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões sociais, emocionais, motoras e simbólicas da criança. Além disso, evidenciou-se que brincar e jogar não devem ser compreendidos como práticas secundárias, mas como experiências constitutivas da infância e do processo de aprendizagem.

No que se refere à prática docente, os achados indicam que o trabalho com o brincar e o jogar exige formação teórica consistente e sensibilidade pedagógica para que o professor reconheça seu potencial educativo. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico assume papel central, pois a organização de tempos, espaços, materiais e intervenções interfere diretamente na qualidade das experiências vividas pelas crianças. Assim, a mediação didática mostra-se decisiva para que as atividades lúdicas ultrapassem a função recreativa e se consolidem como práticas pedagógicas significativas, coerentes com as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Embora o estudo evidencie a centralidade do brincar e do jogar, é necessário reconhecer que a complexidade dessas práticas envolve múltiplas determinações que extrapolam o escopo desta pesquisa. Aspectos como condições institucionais, organização curricular e disponibilidade de tempos e espaços pedagógicos, bem como diferentes concepções de infância, interferem diretamente na efetivação das práticas lúdicas. Nesse sentido, estudos futuros podem aprofundar a análise dessas mediações, contribuindo para a inserção qualificada do brincar e do jogar no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/escolaemtempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.Acesso em: 10 mar. 2026.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987. ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. FANTIN, Mônica. No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FONTANA, Roseli. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. VYGOTSKY, Lev Seminovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS A PARTIR DA TEMÁTICA "O RIO QUE CONTA A HISTÓRIA DA NOSSA CIDADE"

Silvana Maciel Monteiro[1]
Suzilaine Ramos Morais Ferreira[2]
Shirlei de Souza Corrêa[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Resumo Expandido
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: O Estágio Supervisionado configura-se como um espaço fundamental na formação inicial de professores, pois possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e a prática pedagógica vivenciada no contexto escolar. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições dessa experiência a partir da proposta pedagógica intitulada "O rio que conta a história da nossa cidade", desenvolvida com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, tendo como principal procedimento a observação participante durante o período de regência do estágio. As práticas pedagógicas desenvolvidas contemplaram atividades diversificadas, como leitura e interpretação de textos, análise de dados relacionados ao nível do rio, construção de gráficos, rodas de conversa e atividades lúdicas, promovendo a interdisciplinaridade. Os resultados evidenciam que a utilização de uma temática contextualizada, vinculada à realidade local dos estudantes, contribuiu significativamente para o aumento do engajamento e da participação ativa em sala de aula. Deste modo, a proposta possibilitou a valorização da história e da cultura local, ao destacar a importância do Rio Itajaí-Mirim para o município de Brusque. Conclui-se que o Estágio Supervisionado, aliado a práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares, contribui de maneira efetiva para a formação de professores mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios da educação contemporânea, reforçando a importância de metodologias que considerem a realidade dos alunos como elemento central do processo educativo.

Palavras-chave: formação docente; estágio supervisionado; prática contextualizada.

[1] Cursando o 8° período do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: silvanam@unifebe.edu.br
[2] Cursando o 8° período do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: suzilaine.morais@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Santa Catarina. Docente nos cursos de Licenciatura no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* shirlei.correa@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar a vivência do Estágio Supervisionado realizado no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com destaque nas atividades de observação e regência docente. A escolha do tema “O rio que conta a história da nossa cidade” surgiu a partir das reflexões proporcionadas pelo cenário das Cidades Educadoras, perspectiva que compreende a cidade como espaço de aprendizagem, pertencimento e construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, buscou-se valorizar os saberes locais, a história do município e a relação dos alunos com o espaço em que vivem.

O estágio foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino do município de Brusque, no estado de Santa Catarina, a qual se caracteriza por sua organização estrutural e por oferecer um ambiente acolhedor, favorável ao desenvolvimento das práticas educativas.

As atividades foram organizadas entre fundamentação teórica, planejamento pedagógico, observação e regência. O estágio fundamenta-se na articulação entre teoria e prática, condição indispensável para a compreensão da dinâmica escolar e do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Freire (1996), a prática docente requer reflexão crítica constante, sendo construída na relação entre ação e reflexão. Nesse sentido, a experiência possibilitou analisar a aplicação dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das diretrizes da Rede Municipal de Ensino.

As atividades de regência foram desenvolvidas a partir de uma abordagem interdisciplinar, orientadas pelo tema “O rio que conta a história da nossa cidade”. A proposta envolveu estratégias de leitura voltadas a estímulos da investigação e participação dos alunos. Como eixo estruturador da sequência didática, utilizou-se a obra “Brusque: os 60 e os 160, elementos da nossa história”, de autoria de Rosemari Glatz, que se apresenta linguagem acessível e ilustrações, com fotografias históricas e contemporâneas, favorecendo uma leitura contextualizada e significativa para o aprendizado.

Durante a execução da sequência, foram aplicadas diferentes estratégias pedagógicas, como rodas de conversa, uso de recursos visuais e atividades lúdicas, que se mostraram eficazes para atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na turma. Essas práticas contribuíram para ampliar o engajamento dos alunos e potencializar a compreensão dos conteúdos trabalhados.

A proposta buscou integrar saberes locais e promover aprendizagens significativas, reafirmando o estágio como um momento formativo imprescindível. Essa vivência possibilita a inserção do futuro docente na realidade escolar e favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, De Alvarenga e Quaresma (2023) destacam a importância do respeito mútuo, do cuidado com os espaços coletivos e da participação da comunidade na construção da convivência, a valorização das diferenças e a busca por soluções coletivas de problemas. Além disso, Tardif (2002) afirma que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver

um saber prático e baseado em sua experiência cotidiana. Complementarmente, Nóvoa (1992), compreende a formação docente como um processo aberto e contínuo, baseado na construção e reconstrução de saberes profissionais.

Este trabalho analisa de que forma o estágio supervisionado contribui para a formação docente, especialmente no que se refere à construção da identidade profissional e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. O problema central consiste em compreender suas contribuições para a constituição dos saberes docentes, entendidos como conhecimentos construídos ao longo da formação e da prática.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, configurando-se como um relato de experiência desenvolvido durante o estágio supervisionado, a investigação também pode ser compreendida como um estudo de caso, pois o campo de pesquisa foi uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A abordagem qualitativa, conforme destaca Gil (2008), possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seu contexto natural, valorizando os significados, as interações e as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com caráter descritivo, pois busca observar, registrar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, amparada em documentos orientadores como a BNCC (2017). Além disso, assume um caráter reflexivo, na medida em que promove a análise crítica das ações docentes e das aprendizagens construídas durante o período de estágio, contribuindo para nossa formação profissional.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa participante. Esse tipo de pesquisa possibilita uma compreensão mais aprofundada da realidade, ao integrar teoria e prática no contexto educacional. Foram desenvolvidas propostas pedagógicas de caráter interdisciplinar, articulando conteúdos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Essa perspectiva interdisciplinar está alinhada às orientações da BNCC (2017), que propõe a integração dos conhecimentos como forma de promover uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e voltada para a formação integral dos estudantes. Cabe destacar, ainda, que a pesquisa apresenta elementos de caráter bibliográfico, tendo em vista que se fundamenta em referenciais teóricos que embasam a prática pedagógica e a análise dos dados, contribuindo para a compreensão dos fenômenos observados.

As estratégias metodológicas utilizadas, desenvolvidas através da perspectiva da Cidade Educadora, que envolveram diferentes práticas pedagógicas, como leitura e interpretação de textos, análise de dados relacionados ao nível do rio, construção de gráficos utilizando a aprendizagem visual com a colaboração e participação deles ao chamar alunos de diferentes tamanhos para representar a régua usada para medir o nível do Rio Itajaí- Mirim na nossa cidade,rodas de conversa e atividades lúdicas como quebra- cabeça matemático etc. Tais estratégias fundamentam-se na concepção de aprendizagem significativa

proposta por Vygotsky (2001), a aprendizagem vivencial e contextualizada potencializa a construção do conhecimento ao aproximar o estudante da realidade concreta, o conhecimento é construído a partir da relação entre novos conteúdos e os saberes prévios dos alunos.

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando compreender os efeitos das práticas pedagógicas adotadas no desenvolvimento dos alunos. As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado evidenciam a relevância do ensino contextualizado como estratégia pedagógica significativa para o processo de ensino e aprendizagem, os dados foram analisados de forma descritiva, considerando as observações realizadas durante as aulas, a participação dos alunos e os resultados das atividades propostas.

Portanto, a metodologia adotada possibilitou não apenas a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas, mas também a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação docente e para a construção de práticas educativas mais significativas e contextualizadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo do Estágio Supervisionado evidenciam que a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas contribuiu significativamente para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A partir da proposta interdisciplinar “O rio que conta a história da nossa cidade”, observou-se que os estudantes demonstraram maior interesse e participação nas atividades, especialmente quando os conteúdos estavam diretamente relacionados à sua realidade local, como o Rio Itajaí-Mirim e a história do município de Brusque, segundo Silva e Achoa (2026) a autonomia e a diversidade de experiências proporcionadas nas aulas contribuem para o aumento do engajamento dos estudantes.

Durante as atividades de leitura e interpretação de textos, constatou-se que os alunos apresentaram avanços na compreensão textual, sobretudo quando abordam elementos conhecidos por eles. A utilização do livro “Brusque: os 60 e os 160, elementos da nossa história” favoreceu a construção de sentidos, pois possibilitou a articulação entre conhecimento prévio e novos conteúdos, aspecto fundamental para a aprendizagem significativa (Brasil, 2017).

No decorrer do estágio, observou-se que a compreensão dos conceitos foi significativamente ampliada quando estes foram associados a situações concretas. Entre as atividades propostas, destacou-se, como exemplo, a estratégia de representação da régua linimétrica, instrumento comumente instalado em estações às margens dos rios para medição do nível da água, realizada com a participação ativa dos alunos. Conforme Miguel (2021) essa abordagem mostrou-se eficaz ao promover uma aprendizagem visual e colaborativa, facilitando a assimilação dos conteúdos e estimulando o desenvolvimento do raciocínio lógico, em todos os níveis, a inteligência procura compreender, explicar funções e formas muitos diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual.

As rodas de conversa constituíram-se como momentos ricos de troca de experiências e construção coletiva do conhecimento, usamos como exemplo o caminho que a água faz até chegar em nossas casas, desde a captação no rio até o tratamento e reserva. Nesses momentos, os alunos puderam expressar suas opiniões, relatar vivências e refletir sobre questões ambientais e sociais relacionadas ao rio e à cidade. Essa prática contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de uma postura mais consciente em relação ao meio em que vivem.

As atividades lúdicas, como o quebra-cabeça matemático e outras propostas interativas, destacaram-se como estratégias eficazes, pois contemplaram as diferentes formas de aprendizagem presentes na turma, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes. De acordo com Brasil (2017), a proposta mostrou-se adequada ao perfil da turma do 5º ano, contribuindo para tornar as aulas mais atrativas e favorecendo a consolidação dos conteúdos. Observou-se, ainda, que, por meio dessas atividades, os alunos demonstraram maior autonomia, interesse e envolvimento na realização das tarefas.

No que se refere à análise dos dados, foi possível identificar que o ensino contextualizado favoreceu não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também a valorização da identidade local e o reconhecimento do espaço vivido pelos alunos. Esses resultados corroboram com a perspectiva de que a aprendizagem se torna mais significativa quando o conteúdo está relacionado à realidade do estudante, conforme apontam os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Além disso, a experiência permitiu refletir sobre a importância da atuação docente mediadora, que considera os conhecimentos prévios dos alunos e promove situações de aprendizagem que fazem sentido para eles. Nesse contexto, o estágio supervisionado mostrou-se essencial para a construção dos saberes docentes, possibilitando a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e contextualizada.

Por fim, os resultados indicam que a proposta desenvolvida alcançou seus objetivos ao promover aprendizagens significativas por meio do ensino contextualizado, evidenciando que a integração entre conteúdos escolares e a realidade local dos alunos é um caminho eficaz para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

4 CONCLUSÕES

A partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, foi possível compreender que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, uma vez que a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas contribuiu significativamente para o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Ao tomar como ponto de partida a realidade local dos estudantes, especialmente o rio que atravessa a cidade de Brusque, os conteúdos escolares tornaram-se mais concretos, compreensíveis e significativos.

Os resultados evidenciam que a abordagem interdisciplinar, aliada à contextualização dos conteúdos, favorece não apenas a construção do conhecimento nas diferentes áreas, mas também a valorização da história e da cultura local. Ao relacionar o papel do Rio Itajaí-Mirim com o desenvolvimento da cidade, os alunos puderam reconhecer sua importância na comunidade, refletir sobre questões ambientais e compreender de forma mais crítica a relação com o espaço em que vivem.

Além disso, o Estágio Supervisionado mostrou-se fundamental para a formação docente, pois possibilitou a articulação entre teoria e prática, promovendo reflexões sobre o fazer pedagógico e incentivando a adoção de metodologias mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas. A vivência em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e sensível às necessidades dos alunos, bem como para a compreensão da importância de práticas interdisciplinares no processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que o ensino contextualizado, ao considerar a realidade dos estudantes como elemento central, contribui de maneira significativa para a construção de aprendizagens mais efetivas e para a formação de sujeitos críticos e participativos, o estágio supervisionado se consolida como um espaço essencial na formação inicial de professores, possibilitando a construção de saberes docentes fundamentados na prática, na reflexão e no compromisso com uma educação de qualidade e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição de ensino e à escola campo de estágio pela oportunidade de vivenciar experiências fundamentais para a nossa formação docente. Manifestamos também nossa gratidão à nossa orientadora, pelo apoio, dedicação e pelas contribuições valiosas ao longo desse processo, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e profissionais da escola campo, expressamos nosso reconhecimento pela acolhida, pela disponibilidade em compartilhar conhecimentos e pela colaboração durante as atividades desenvolvidas. A convivência no ambiente escolar proporcionou aprendizados significativos, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e reflexiva.

Por fim, agradecemos aos alunos, que participaram ativamente das propostas realizadas, tornando o estágio uma experiência enriquecedora e motivadora. A interação com a turma possibilitou momentos de troca, aprendizado mútuo e crescimento, reforçando a importância do compromisso e da sensibilidade no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2026.

DE ALVARENGA, Adriana Claudia Junqueira Ribeiro; KUESTRA, Rodrigo; QUARESMA, Cristiano Capellani. **Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura**. Dialogia, [S. l.], n. 45, p. e24668, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.24668. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/24668. Acesso em: 27 abr. 2026.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://dn721909.ca.archive.org/0/items/gil_20240107/GIL.pdf. Acesso: 27 abr. 2026

MIGUEL, Priscila Caroline. O desenvolvimento moral e o valor respeito na educação infantil. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. E-book. Disponível em: Versão Ebook do arquivo isabellelima23, 04 Priscila Caroline Miguel ebook.pdf . Acesso em: 30 abr. 2026.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR, 2., 2003, Salvador. Anais [...]. Salvador: Marista, 2003. Acesso em 27 abr. 2026.

SILVA, Gustavo Ferreira da; UCHOA, Isabel. FATORES MOTIVACIONAIS PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Amplitude Científica, [S.l.], v. 2, n. 1, 2026. DOI: 10.65225/amplitude.v2n1.31. Disponível em: https://revistaamplitude.funita.edu.br/amplitude/article/view/31. Acesso em: 28 abr. 2026.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.pdf.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/22277102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

O PAPEL DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE SEGUNDO HENRI WALLON

Cauan Felipe Dalcastagne[1]
Dyego José Côrtes Oliveira[2]
Matheus Boettger da Silva[3]
William Valdevino Oliveira dos Santos[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A adolescência é caracterizada por ser um período de intensas transformações emocionais, sociais e cognitivas; dessa forma, torna-se fundamental compreender o papel das emoções nesse processo de desenvolvimento. Com base na teoria de Henri Wallon, este trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de "Psicologia do Desenvolvimento Humano", tem como objetivo compreender o papel das emoções no desenvolvimento do adolescente a partir de Henri Wallon. A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. A análise realizada indica que, segundo Henri Wallon, a emoção não é um elemento secundário, mas sim estruturante do desenvolvimento, estando integrada aos aspectos cognitivos e motores. Observa-se que, na fase da adolescência, há predomínio do campo afetivo, sendo marcada por conflitos internos, busca de identidade e necessidade de afirmação do eu. Tendo isso em vista, evidencia-se que o desenvolvimento ocorre de forma não linear, sendo modulado pelas interações sociais e experiências individuais. Dessa forma, conclui-se que as emoções desempenham papel imperativo no desenvolvimento do adolescente, contribuindo para a formação da personalidade e para a construção das relações sociais, o que reforça a importância de considerar a dimensão afetiva nos contextos educacionais e no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: adolescência; emoções; Henri Wallon.

[1] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: cauan.dalcastagne@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: dyego.oliveira@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: matheus.boettger@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: william.oliveira@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A adolescência corresponde a uma etapa do desenvolvimento humano caracterizada por mudanças significativas nos âmbitos biológico, cognitivo e socioemocional, sendo considerada um período decisivo para a construção da identidade e da personalidade. Nesse cenário, as emoções assumem função central, pois influenciam diretamente as relações interpessoais, os comportamentos e os processos de aprendizagem.

Deste modo, compreender a dinâmica emocional nessa fase se torna fundamental para analisar o desenvolvimento integral do adolescente, especialmente no contexto educacional, onde a teoria de Henri Wallon oferece uma base consistente para essa compreensão, ao conceber o desenvolvimento humano como um processo integrado entre dimensões afetivas, cognitivas e motoras.

Nessa perspectiva, a afetividade ocupa posição central na constituição do sujeito, sendo a emoção uma das primeiras formas de interação com o meio social. Dessa forma, Wallon contrapõe a visão tradicional centrada exclusivamente na cognição, ao defender que o desenvolvimento ocorre de maneira não linear, por meio da interação e alternância entre diferentes dimensões (Damaceno, 2021).

No que se refere à adolescência, Wallon a define como uma fase de prevalência do campo afetivo, marcada por conflitos internos, busca por autonomia e necessidade de afirmação da identidade. Nesse período, as emoções tornam-se mais intensas e complexas, influenciando significativamente a forma como o adolescente compreende a si mesmo e o ambiente ao seu redor. Além disso, o desenvolvimento emocional está associado às interações sociais e às experiências vividas, evidenciando o caráter social do desenvolvimento humano (Mahoney; Almeida, 2005).

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel das emoções no desenvolvimento do adolescente segundo a teoria de Henri Wallon.

A partir dessa questão, o presente estudo tem como objetivo compreender o papel das emoções no desenvolvimento do adolescente a partir de Henri Wallon.

A relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão da dimensão afetiva no desenvolvimento humano, contribuindo para práticas educacionais que considerem o sujeito em sua integralidade.

Por conseguinte, ressalta-se que este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de “Psicologia do Desenvolvimento Humano”, com o objetivo de promover o primeiro contato dos acadêmicos com a pesquisa bibliográfica. A temática surgiu a partir das discussões realizadas em sala de aula, destacando a importância de compreender o desenvolvimento do adolescente na atualidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza básica, pois tem como finalidade ampliar o conhecimento teórico sobre o papel das emoções no desenvolvimento do adolescente, sem foco em aplicação prática imediata. De

acordo com Gil (2002), a pesquisa científica consiste em um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos, sendo desenvolvida a partir da utilização de métodos e técnicas adequados. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se fundamenta na análise e interpretação de conteúdos teóricos, buscando compreender fenômenos relacionados ao desenvolvimento humano em sua complexidade.

Em relação ao objetivo, a pesquisa é classificada como descritiva, pois busca descrever as características de determinado fenômeno e estabelecer relações entre variáveis. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como principal finalidade a descrição das características de uma população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis .

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já publicados, como livros e artigos científicos relacionados ao tema. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, sendo fundamental para o levantamento e análise das contribuições teóricas existentes.

A pesquisa corresponde à produção científica sobre o desenvolvimento humano, com ênfase nas contribuições de Wallon. A amostra foi composta por três livros e um artigo científico que abordam especificamente a afetividade, as emoções e o desenvolvimento do adolescente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa mostram que as emoções desempenham papel central no desenvolvimento do adolescente, conforme proposto pela teoria de Henri Wallon (Wallon, 1975). A análise bibliográfica permitiu compreender que a afetividade não constitui um elemento secundário, mas estruturante do desenvolvimento humano, estando diretamente relacionada aos aspectos cognitivos e sociais (Mahoney; Almeida, 2005).

A partir do levantamento bibliográfico, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre de maneira não linear, sendo atravessado por oscilações entre diferentes campos funcionais, com destaque, na adolescência, para a predominância do campo afetivo, marcado por conflitos internos, instabilidade emocional e pela busca de construção identitária, evidenciando a integração entre dimensões biológicas e sociais no processo de desenvolvimento (Wallon, 1975; Damaceno, 2021).

Nesse contexto, as emoções assumem papel mediador nas relações sociais, influenciando diretamente o comportamento e os processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se constituem a partir das experiências vividas e das interações sociais, reafirmando o caráter essencialmente social do desenvolvimento humano (Mahoney; Almeida, 2005; Wallon, 1975).

A bibliografia analisada contribui ao demonstrar que a afetividade possui impacto significativo no contexto educacional, influenciando a motivação, o engajamento e o desempenho dos estudantes (Damaceno, 2021).

Nesse sentido, destaca-se que ambientes escolares que consideram a dimensão afetiva tendem a favorecer o desenvolvimento integral do adolescente, tendo também outro ponto relevante refere-se à distinção entre emoção e afetividade. Enquanto a emoção apresenta caráter mais imediato e biológico, a afetividade configura-se como um campo mais amplo, envolvendo sentimentos, vínculos e relações sociais (Wallon 1975). Essa diferenciação possibilita uma compreensão mais aprofundada das manifestações emocionais na adolescência.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que as emoções fundamentam um grande papel no desenvolvimento do adolescente, influenciando diretamente a construção da identidade, as relações sociais e os processos de aprendizagem. Com base na teoria de Henri Wallon (Wallon, 1975), verifica-se que a afetividade constitui um elemento central no desenvolvimento humano, integrando-se aos aspectos cognitivos e sociais.

Os resultados obtidos, a partir da análise permitiu evidenciar que o desenvolvimento do adolescente é profundamente mediado pelas emoções, especialmente em uma fase marcada por intensas transformações e conflitos internos (Damaceno, 2021).

Por fim destaca-se, ainda, que o contexto educacional desempenha papel relevante nesse processo, sendo essencial que práticas pedagógicas considerem a dimensão afetiva como parte integrante do ensino e aprendizagem (Mahoney; Almeida, 2005).

Dessa forma, torna-se possível promover um desenvolvimento mais completo e significativo dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria que nos permitiram concluir este trabalho. À instituição de ensino, UNIFEBE, pelo suporte acadêmico e pela oportunidade de formação, à professora orientadora, pelas orientações, dedicação e contribuições fundamentais ao longo deste processo, ao coordenador do curso, pelo apoio e comprometimento com a qualidade do ensino, e aos professores, pelos conhecimentos compartilhados durante nossa formação. Agradecemos também aos nossos familiares e colegas, pelo apoio, incentivo e colaboração, bem como a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, nossos sinceros agradecimentos.

REFERÊNCIAS:

DAMACENO, Ana Paula. A teoria de Henri Wallon e a importância da afetividade no desenvolvimento humano. **Revista Científica da Educação**, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5271. Acesso em: 30 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon:** psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

O PAPEL DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM CANTIGAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CRECHE

Scheila Esser[1]
Nair Sens[2]
Luciane Oliveira da Rosa[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Educação Infantil
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre o papel das práticas de letramento com cantigas e da contação de histórias na creche, a partir de experiências vividas durante o Estágio Supervisionado I do Curso de Pedagogia, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Laura Cattani Leite, em Brusque, SC, com crianças do Berçário II. O estágio compreendeu quatorze dias em campo no total, sendo sete dias de observação e análise documental, e sete dias de regência, desenvolvidos por duas estagiárias. A contação de histórias e as cantigas foram os eixos centrais das práticas de letramentos, com uso de fantoches, dedoches, palitoches, livros ilustrados e instrumentos musicais confeccionados pelas próprias crianças. A pesquisa é qualitativa, de cunho descritiva, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, observação, registros e análise dos dados com base na teoria. Os resultados mostram que essas práticas promovem o desenvolvimento da linguagem oral, do vínculo afetivo, da imaginação e da socialização, sendo essenciais na rotina da creche. Conclui-se que inseri-las de forma intencional e contínua é um compromisso pedagógico com os direitos das crianças pequenas à aprendizagem da linguagem oral e escrita e brincadeiras. Analisou-se, também, que o ambiente quando organizado com intencionalidade, atua como educador, comunicando às crianças antes mesmo de qualquer instrução verbal.

Palavras-chave: cantigas e contação de histórias; creche; estágio supervisionado; práticas de letramento.

1 INTRODUÇÃO

A creche é a primeira experiência de vida coletiva de muitas crianças. É nesse espaço que elas constroem vínculos, descobrem novas formas de se expressar e têm contato com a cultura ao seu redor. As práticas pedagógicas precisam integrar cuidado, educação, interação e brincadeira, alcançando o desenvolvimento integral da criança em sua linguagem, afetividade e imaginação como estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

[1] Scheila Esser. UNIFEBE. *E-mail*: scheila.esser@unifebe.edu.br, https://orcid.org/0009-0007-6182-9946, https://lattes.cnpq.br/8221021045303823.
[2] Nair Sens. UNIFEBE. *E-mail*: nair.sens@unifebe.edu.br, https://orcid.org/0009-0000-4316-269X, https://lattes.cnpq.br/2539993820771483.
[3] Luciane oliveira da Rosa. UNIFEBE.*E-mail:* luciane.rosa@unifebe.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-9834-5917, http://lattes.cnpq.br/6583987867770591.

Dentre as possibilidades pedagógicas, as cantigas e a contação de histórias se destacam como práticas acessíveis e profundamente eficazes. Presentes na cultura popular brasileira há gerações, desenvolvem a linguagem oral, estimulam a memória, criam vínculos afetivos e abrem as portas do imaginário infantil desde os primeiros meses de vida, como sugere a BNCC (Brasil, 2017).

Este trabalho nasce de experiências vividas durante o Estágio Supervisionado I em Pedagogia, no CMEI Laura Cattani Leite, em Brusque/SC, com crianças do Berçário II no período vespertino. O objetivo é refletir, à luz da teoria e da prática, sobre como essas linguagens contribuem para o desenvolvimento das crianças na creche.

As cantigas e as histórias fazem parte das práticas de letramento (Soares, 2022) que são fundamentais para inserir as crianças no mundo da escrita e da leitura, primeiramente, por meio da oralidade, da escuta atenta e do contato com materiais concretos como livros e objetos relacionados às histórias ou cantigas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter descritivo, que segundo Gil (2008), descreve as características de determinada população, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a observação sistemática, a qual foi feita por meio de um Diário de Bordo do Estágio Supervisionado I, realizado na creche.

O estágio foi realizado no CMEI Laura Cattani Leite, em Brusque/SC, com a turma do Berçário II, composta por nove crianças de um a dois anos, atendidas no período vespertino. Participaram do estágio duas estagiárias do curso de Pedagogia da UNIFEBE.

Quanto aos procedimentos e métodos, se caracteriza como pesquisa bibliográfica e estudo de campo. O percurso metodológico envolveu três etapas: pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica; observação em campo por sete dias, com registros em diário de bordo sobre a prática da professora regente; e aplicação de sete dias de regência, com planejamento e execução de planos de ação centrados na contação de histórias e nas cantigas. Os dados foram analisados de forma descritiva e reflexiva, relacionando as experiências vividas à fundamentação teórica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Período de Observação

Os sete dias de observação e análise documental foram fundamentais para conhecer a turma e compreender a dinâmica da rotina. Percebemos como a professora regente organizava o ambiente antes da chegada das crianças, disponibilizando materiais cuidadosamente selecionados no tatame. Esse cuidado revelou, na prática, o que Edwards, Gandini e Forman (2016) chamam de ambiente como terceiro educador, o ambiente que comunica e educa. Ao chegarem, as

crianças já se engajavam espontaneamente com os materiais, sem instrução direta. A música também estava presente na rotina: a professora cantava "Meu lanchinho" para conduzir o momento da alimentação e utilizava canções e imagens em palitos para rodas musicais, mostrando que a musicalidade pode estar presente em todo o cotidiano da creche.

3.2 A Contação de Histórias na Regência do Estágio

Durante os sete dias de regência, a contação de histórias foi o eixo central, articulada a uma cantiga temática em cada dia: a borboletinha, o sapo, a dona aranha, os carneirinhos e o boi da cara preta. Utilizamos o chocalho de chaves como sinal de início da contação, um ritual simples que as crianças rapidamente aprenderam a reconhecer, orientando-se para a roda ao ouvir o som. Essas propostas fazem parte das práticas de letramento (Soares, 2022), as quais são fundamentais para que a criança tenha o direito de aprender a linguagem escrita e a leitura desde a creche, por meio da oralidade, escuta e representações com livros, portadores de textos e objetos relacionados à histórias e cantigas. As propostas de letramento visam inserir a criança no mundo letrado, sem antecipar etapas de alfabetização, mas, preparando a base para que ela ocorra futuramente com eficácia como estabelece a BNCC (Brasil, 2017)

Desta forma, foram utilizados fantoches de borboleta, dedoches do sapo, palitoches dos carneirinhos, luva de aranha, fantoche de menina de pano e, sempre, os livros ilustrados. Esses recursos tornaram as histórias mais concretas e interativas, permitindo que as crianças respondessem aos personagens e participassem ativamente. Vygotsky (1991) destaca que é na mediação simbólica que a criança desenvolve suas funções superiores, e cada interação com os fantoches e livros foi um exemplo vivo disso. Abramovich (1997, p. 17) reforça que "é ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes". Na creche, esse contato começa no próprio ambiente preparado para recebê-las: antes de cada contação, objetos temáticos eram dispostos na acolhida, fantoches deixados visíveis e o tapete organizado para a roda, um convite silencioso ao qual as crianças respondiam com curiosidade antes de qualquer palavra.

3.3 As Cantigas em Roda

As cantigas aconteceram todos os dias em roda, ao final da tarde, e também no momento do lanche, com a música "Meu lanchinho" acompanhando a ida ao refeitório. No primeiro dia de regência, as crianças participaram da construção de instrumentos musicais com rolinhos de papel higiênico, sementes, missangas e fitas coloridas, utilizados por elas mesmas nas rodas de cantiga de todos os dias seguintes, ao lado de instrumentos complementares: chocalho de metal e de tampinhas, reco-reco, coco seco, triângulo e violão.

Brito (2003) afirma que a música antecede e impulsiona a linguagem verbal. As crianças participavam com o corpo inteiro, batendo palmas, balançando, agitando os instrumentos, mesmo aquelas que ainda não verbalizavam. Para Kishimoto (2010), as brincadeiras cantadas são formas de

jogo simbólico que permitem experimentar papéis e relações sociais de forma prazerosa. Produzir o próprio instrumento ampliou esse protagonismo, ao sacudir o chocalho que ajudou a construir, a criança experimentou a relação entre ação e resultado sonoro, desenvolvendo percepção e criatividade e desenvolvendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (2017).

3.4 Os Espaços Externos como Extensão das Histórias

Em alguns dias de regência, as experiências extrapolaram os limites da sala. No dia da história e cantiga da borboletinha, borboletas de papel colorido foram espalhadas no gramado da área externa. As crianças exploraram o espaço com liberdade, procurando e pegando as borboletas, o gramado transformou-se em extensão viva da história. No dia da história e cantiga do sapo, bacias com água e potinhos com barro foram disponibilizados no gramado para formar a "lagoa do sapo", trazendo uma dimensão sensorial que a sala dificilmente proporcionaria. No dia da história e cantiga dos carneirinhos, a brincadeira de esconde-esconde aconteceu no solário, com tecidos e caixas de papelão. As estagiárias assumiram o papel da "dona raposa", tornando a brincadeira uma narrativa viva em que as crianças eram protagonistas.

Esses momentos mostraram que histórias e cantigas ganham outra dimensão quando o espaço externo é incorporado à proposta pedagógica. O espaço preparado para as vivências atua como educador, e quando acontecem práticas no espaço externo, corresponde ao que Lea Tiriba (2010) chama de direito das crianças à natureza e ao desemparedamento da infância.

4 CONCLUSÕES

As experiências do estágio na creche confirmaram que a contação de histórias e as cantigas são práticas de letramento comprometidas com o direito das crianças à linguagem, à imaginação, à afetividade e à cultura. O período de observação revelou como essas linguagens podem estar presentes em toda a rotina, nas transições, nas canções do lanche, nas rodas temáticas, orientando um planejamento mais sensível e intencional.

Ao longo da regência, o espaço mostrou-se um parceiro insubstituível, com ambientes organizados com cuidado, comunicando e educando antes de qualquer palavra. Conclui-se que inserir as práticas de letramento com a contação de histórias e as cantigas de forma sistemática e intencional na rotina da creche é um compromisso pedagógico com os direitos das crianças pequenas: o direito de brincar, de imaginar, de se expressar e de construir, desde muito cedo, uma relação amorosa com a cultura, a música e a palavra.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, de forma especial, à professora orientadora do estágio, Luciane Oliveira da Rosa, que, com muita dedicação, acolhimento e sensibilidade, nos acompanhou em todo o percurso, vivenciando conosco cada momento dessa experiência formativa.

Agradecemos também, à creche e todos os profissionais envolvidos que gentilmente abriram suas portas, possibilitando o desenvolvimento deste estágio e contribuindo significativamente para nossa formação acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas,2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: BRASIL. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento — perspectivas atuais**. Belo Horizonte: MEC, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE SEGUNDO LEV VYGOTSKY

João Victor Biesek[1]
Ivana dos Santos Oliveira[2]
Luiz Guilherme da Silva[3]
Maria Clara Schappo[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender o papel do professor mediador no ensino e na aprendizagem do adolescente, segundo Lev Vygotsky. A pesquisa é bibliográfica e fundamenta-se nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky (2007), Oliveira (1995) e Zanella (2001), destacando a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, especialmente na adolescência. Evidencia-se que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo construída inicialmente no plano coletivo e posteriormente internalizada pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. Nesse processo, a atuação ativa do professor é fundamental, pois ele orienta, estimula e possibilita a construção do conhecimento a partir dos saberes prévios dos alunos. Destaca-se, nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky, que evidencia a importância do apoio pedagógico na superação de desafios e na ampliação das capacidades de aprendizagem dos estudantes. A mediação docente, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de situações de aprendizagem significativas, contextualizadas e intencionalmente planejadas. Conclui-se que a mediação do professor contribui de forma imperativa para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da formação integral dos estudantes, fortalecendo práticas pedagógicas mais interativas, reflexivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea e da sociedade atual.

Palavras-chave: professor mediador; ensino e aprendizagem; adolescente.

[1] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: victor.schmidt@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 1ª Fase do curso de Educação Física (Bacharel). Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: ivana.oliveira@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico da 1ª Fase do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: luiz.dasilva@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica da 1ª Fase do curso de Educação Física (Bacharel). Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: maria.schappo@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está inserida em um contexto de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, exigindo novas formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, o papel do professor passa por mudanças significativas, deixando de ser apenas transmissor de conteúdos para atuar como mediador da aprendizagem.

De acordo com a teoria histórico-cultural, Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação, sendo o professor um agente fundamental nesse processo.

A mediação permite que o aluno construa conhecimentos de forma ativa, com apoio e orientação docente.

Por conseguinte, parte-se do pressuposto de que, como futuros docentes, conhecer esses conceitos é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, que valorizem o diálogo, a interação e o contexto do aluno. Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano individual.

Autoras como Oliveira (1995) e Zanella (2001) reforçam essa perspectiva ao abordar o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural.

Dessa forma, este estudo busca compreender o papel do professor mediador no ensino e na aprendizagem do adolescente segundo Lev Vygotsky.

O professor mediador é essencial para promover uma educação significativa, crítica e contextualizada, atendendo às demandas da sociedade contemporânea.

Ressalta-se que este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Humano, com o objetivo de promover o primeiro contato dos acadêmicos com a pesquisa bibliográfica. A temática surgiu a partir das discussões realizadas em sala de aula, destacando a importância de compreender o desenvolvimento do adolescente na atualidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e objetivo descritivo. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos.

Para este estudo, foram analisadas obras de Vygotsky (2007), Oliveira (1995) e Zanella (2001), além de um artigo científico de Zanella (1994). Ressalta-se que esta constitui a primeira experiência de pesquisa dos acadêmicos no processo de formação inicial docente.

A análise consistiu na leitura e interpretação dos referenciais teóricos, visando compreender o papel do professor mediador no ensino e na aprendizagem do adolescente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura das obras de Vygotsky (2007), Oliveira (1995) e Zanella (2001), foi possível compreender que a mediação docente é essencial para o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, destacando-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que o aluno consegue realizar sozinho e o que pode realizar com auxílio.

Oliveira (1995) destaca a influência do contexto histórico-cultural no desenvolvimento humano, enquanto Zanella (2001) enfatiza o papel do professor na mediação do conhecimento.

Desta forma, a aprendizagem mediada favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a mediação docente é fundamental para a construção da aprendizagem significativa. O professor, ao atuar como mediador, promove o desenvolvimento integral dos alunos.

A partir das contribuições de Vygotsky (2007) e dos autores analisados, evidencia-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dinâmico, interativo e contextualizado. Nesse sentido, investir na formação docente e em práticas pedagogias mediadoras é essencial para atender às demandas da educação contemporânea.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora orientadora pelas contribuições e a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da** mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Editora da Univali, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2026.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA E PEDAGÓGICA

Gisele Atanásio David[1]
João Otávio da Cunha Poli[2]
Nathaly Telles da Silva[3]
Sonia Aparecida da Silva de Abreu[4]
Vitória Ferreira Graf[5]
Fabiana Boos Vásquez[6]

Eixo Temático: Formação Docente.
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A docência contemporânea apresenta constantes desafios diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais, exigindo dos professores adaptação, atualização e reinvenção de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivos compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes na atualidade, bem como analisar as estratégias utilizadas para superá-los, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias e metodologias inovadoras no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, sendo realizada por meio de perguntas direcionadas a duas professoras atuantes na área da educação básica. As respostas evidenciaram dificuldades relacionadas à defasagem de aprendizagem, à ansiedade por resultados rápidos e à necessidade de respeitar o tempo e a individualidade de cada criança. Além disso, observou-se que a formação continuada, a escuta sensível e a utilização de recursos tecnológicos, como vídeos, música, robótica e ferramentas digitais, contribuem significativamente para uma prática pedagógica mais dinâmica, interativa e acolhedora. Dessa forma, compreende-se que a atuação docente na contemporaneidade requer constante desenvolvimento profissional e abertura para novas possibilidades educacionais, visando uma aprendizagem mais significativa e adaptada às demandas atuais.

Palavras-chave: docência contemporânea; formação docente; tecnologias educacionais.

[1] Graduando 1. UNIFEBE. *giseledavid*@unifebe.edu.br
[2] Graduando 2. UNIFEBE. *joao.poli@unifebe.edu.br*
[3] Graduando 3. UNIFEBE. nathaly.silva@unifebe.edu.br
[4] Graduando 4. UNIFEBE. *sonia.abreu*@unifebe.edu.br
[5] Graduando 5. UNIFEBE. *vitoria.graf@unifebe.edu.br*
[6] Mestre 6. UNIFEBE. *fabianaboos@unifebe.edu.br*

1 INTRODUÇÃO

A docência na contemporaneidade apresenta-se como uma profissão marcada por constantes desafios e transformações, exigindo que o docente entregue mais de si mesmo em seu trabalho, fazendo com que o educador não apenas domine o conteúdo, mas desenvolva a capacidade de adaptação e reinvenção em suas práticas docentes, estando atento principalmente aos avanços tecnológicos. Tendo isso em vista, nota-se que diante de todas essas mudanças sociais, tecnológicas e educacionais, o papel do docente tem se ampliado, tornando-se cada vez mais complexo e dinâmico.

Diante disso, temos em vista um cenário com problemas evidentes e recorrentes, fortemente ligados às dificuldades nas adaptações atuais, principalmente pós pandemia, em que foram introduzidos novos meios tecnológicos de ensino nunca utilizados antes, mas que eram e são necessários.

Esse trabalho tem como principal objetivo compreender as dificuldades dos docentes e demonstrar a importância de estar aberto às adaptações do meio docente, também tem o intuito de promover uma educação de qualidade com foco em incentivar as adaptações tecnológicas aos docentes, demonstrando que é necessário estar em constante desenvolvimento e reinvenção, para uma futura geração da educação.

Nesse sentido, esse trabalho se justifica na necessidade de compreender os desafios docentes e os auxiliar de forma que consigam superá-los e resolvê-los de forma prática e objetiva.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa básica, qualitativa e exploratória, baseou-se em uma pesquisa bibliográfica e na aplicação de uma entrevista a docentes da educação básica. A fim de conhecer a percepção dos professores sobre a docência e seus desafios, foram elaboradas perguntas com o intuito de conhecer a realidade dos professores na área da educação.

A entrevista foi composta por duas perguntas, simples, mas significativas para o meio docente. Foi questionado quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao longo de sua carreira e de que forma eles se reinventam para superá-los. Ademais, também foi questionado como os docentes se atualizam e incorporam novas ideias e tecnologias em suas práticas pedagógicas. Essas perguntas foram enviadas via mensagens de WhatsApp para um total de dois docentes, dos quais foram obtidas respostas diversas, mas significativas, algumas conversando entre si e suas metodologias propostas, como a pedagogia da escuta.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas na entrevista com as docentes participantes da pesquisa, foi possível identificar desafios recorrentes presentes na prática pedagógica contemporânea, principalmente relacionados às dificuldades de aprendizagem intensificadas no período pós-pandemia e à necessidade de respeitar o tempo e a individualidade de cada criança.

Nesse sentido, as entrevistas destacaram que, inicialmente, havia uma preocupação maior com resultados rápidos, porém, com a experiência profissional, compreenderam a importância de desenvolver uma prática mais acolhedora, baseada na escuta sensível e no respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Segundo Rinaldi (2012, p. 235) “a escuta não é apenas uma técnica, mas uma postura, uma forma de ver e de se situar no mundo, de acolher o outro e a sua diferença”. Assim, observa-se que a atuação docente vai além da transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, adaptação e constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Em relação ao uso das tecnologias, as participantes evidenciaram a importância da formação continuada e da atualização profissional diante das transformações educacionais e tecnológicas. Ambas afirmaram buscar constantemente cursos, leituras, trocas de experiências e novas metodologias para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Também destacaram o uso de recursos tecnológicos, como vídeos educativos, músicas, robótica e ferramentas digitais, utilizados de maneira adequada à faixa etária dos alunos, promovendo aulas mais interativas, criativas e dinâmicas.

Dessa forma, os resultados demonstram que os desafios da docência contemporânea exigem do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também capacidade de reinvenção, sensibilidade e abertura para novas possibilidades pedagógicas. Assim, compreende-se que a formação contínua e a integração consciente das tecnologias tornam-se elementos fundamentais para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da atualidade. Essas respostas vão ao encontro da teoria de (Do nascimento *et al.*, 2025, p. 14)”As TICs oferecem novas formas de ensinar e aprender, permitindo maior interatividade e dinamismo nas aulas, mas também trazem desafios significativos, especialmente relacionados à formação dos professores”.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a docência contemporânea enfrenta desafios constantes diante das transformações sociais, educacionais e tecnológicas presentes na atualidade. As respostas das professoras evidenciaram dificuldades relacionadas à defasagem de aprendizagem, à busca por resultados imediatos e à necessidade de respeitar o tempo e a individualidade de cada criança no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se também que a reinvenção da prática pedagógica ocorre por meio da formação continuada, da escuta sensível e da utilização de metodologias lúdicas e recursos tecnológicos adequados à faixa etária dos alunos.

Dessa forma, compreende-se que o professor atual precisa estar em constante processo de adaptação e atualização profissional, buscando desenvolver práticas mais acolhedoras, interativas e significativas. Portanto, destaca-se a importância da formação docente continuada e da integração consciente das tecnologias como elementos fundamentais para fortalecer a educação e atender às demandas da sociedade contemporânea. Sendo assim, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, ao destacar como os docentes lidam com suas dificuldades e se reinventam no uso de novas metodologias e práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição de ensino e à professora orientadora pelo apoio e contribuições para a realização deste trabalho. Também agradecemos às professoras participantes da pesquisa, que colaboraram compartilhando suas experiências e percepções, tornando possível o desenvolvimento deste estudo.

REFERÊNCIAS

DO NASCIMENTO, José Welgton; CORRÊA, A.; NOGUEIRA, C. R.; DA SILVA, D. A.; DOS SANTOS SOUSA, L. A.; ALVES, M. A. A docência na era digital: novas demandas, novos saberes. Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4, v. 17, n. 4, p. e8077-e8077, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8077. Acesso em: 14 maio 2026.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escuta, pesquisa e aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE ESTUDANTES DE MEDICINA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Carolina Kluwe Heusi Ern[1]
Isadora Kraus[2]
Manuela de Souza Corrêa[3]
Luiza Palumbo dos Santos[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A formação médica contemporânea exige práticas pedagógicas capazes de articular conhecimento técnico, reflexão crítica, humanização e compromisso social. Este trabalho tem como objetivo analisar o papel docente na formação do senso crítico de estudantes de Medicina, considerando sua contribuição para a construção de uma prática em saúde mais inclusiva, ética e sensível às diferentes realidades da população. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico e documental. Foram analisados estudos relacionados ao papel docente, à formação médica, ao pensamento crítico, às metodologias ativas, à empatia e à humanização do cuidado. Os resultados indicam que o professor, na educação médica, deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, estimulando o diálogo, a autonomia, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Destaca-se, ainda, que metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, favorecem o protagonismo discente, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências essenciais à atuação médica. A formação crítica contribui para que futuros profissionais compreendam o paciente para além da dimensão biológica, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos e subjetivos do processo saúde-doença. Assim, práticas pedagógicas que integram criticidade, humanização e inclusão são fundamentais para formar médicos mais empáticos, reflexivos e comprometidos com o cuidado integral.

Palavras-chave: formação médica; papel docente; pensamento crítico.

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: carolina.ern@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: isadora.kraus@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: manuela.correa@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: luiza.palumbo@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Na formação médica, a ausência de reflexão crítica pode contribuir para a reprodução de práticas de cuidado marcadas por desigualdades sociais, econômicas e raciais. Quando o ensino se limita à transmissão técnica de conteúdos e à aplicação mecanizada de protocolos, corre-se o risco de formar profissionais pouco sensíveis às diferentes realidades vividas pelos pacientes. Nesse sentido, a formação médica não pode ser compreendida como neutra, pois influencia diretamente a qualidade do atendimento em saúde e a construção de práticas mais inclusivas, humanizadas e equitativas.

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor na formação de futuros profissionais da saúde. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos acadêmicos, envolvendo também o estímulo à ética, à reflexão crítica e à capacidade de tomada de decisão. Assim, o docente não deve ser compreendido apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador do processo de aprendizagem e como sujeito que contribui para a formação do pensamento crítico dos estudantes (Santos; Matos, 2025).

O senso crítico pode ser compreendido como a capacidade de analisar, avaliar e interpretar informações antes de aceitá-las, superando respostas baseadas apenas no senso comum e buscando fundamentos para a tomada de decisão. No contexto da prática médica, essa habilidade permite considerar não apenas os aspectos biológicos da doença, mas também o contexto social, cultural e emocional do paciente. Assim, o pensamento crítico contribui para o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à autonomia, à responsabilidade ética e à atualização permanente (Farias *et al.*, 2016).

A construção de uma sociedade inclusiva exige profissionais de saúde capazes de reconhecer desigualdades e oferecer atendimento qualificado, acessível e equitativo. Na formação médica, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é fundamental para fortalecer a relação médico-paciente, ampliar a empatia e reduzir barreiras produzidas por preconceitos sociais, econômicos, raciais ou culturais. Nesse sentido, práticas formativas comprometidas com a diversidade e a inclusão podem contribuir para reduzir desigualdades no atendimento e favorecer uma atuação médica mais sensível às necessidades da população (Souza *et al.*, 2024).

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar o papel do docente na formação do senso crítico de estudantes de Medicina, compreendendo como suas práticas pedagógicas influenciam não apenas a construção do conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento ético, humano e social dos futuros profissionais. A atuação do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, assumindo a função de estimular a reflexão, a empatia e a consciência das desigualdades sociais. Nesse sentido, a formação de médicos com senso crítico contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, capaz de reconhecer e acolher as diferentes realidades e necessidades da população.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico e documental. Esse formato de pesquisa utiliza fontes primárias, ou seja, informações que ainda não foram tratadas cientificamente. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, tais como: tabelas estatísticas, jornais e revistas. (FONSECA, 2002).

A busca dos materiais foi realizada nas bases PubMed e SciELO, além da consulta a livros e documentos relacionados à formação médica, metodologias ativas, pensamento crítico e educação em saúde. Foram selecionados dez estudos, usando documentos e bibliografias referentes à temática por escolha baseada na afinidade ao tema, sem critérios pré-estabelecidos.

A análise ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar como o papel docente, as práticas pedagógicas críticas e as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do senso crítico de estudantes de Medicina e para a construção de uma prática profissional mais ética, humanizada e inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos anos, o papel do professor no ensino superior, especialmente na formação médica, passou por transformações significativas, acompanhando as demandas sociais e educacionais contemporâneas. Se antes o docente era compreendido principalmente como transmissor de conhecimento, atualmente assume a função de mediador do processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de profissionais capazes de atuar de maneira consciente, crítica e comprometida com a sociedade. Nesse contexto, Costa Júnior *et al.* (2023) destacam que os novos papéis docentes envolvem a promoção de debates, reflexões e práticas pedagógicas capazes de ultrapassar o ensino meramente técnico, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico diante da complexidade do mundo atual.

Essa perspectiva dialoga com a proposta da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2018), na qual o professor deixa de ser uma autoridade centralizadora e passa a atuar como facilitador de uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Na formação médica, essa abordagem permite que o estudante compreenda o paciente não apenas como objeto biológico, mas como sujeito inserido em uma realidade social complexa. Assim, o docente atua como agente de conscientização, promovendo uma formação que ultrapassa a técnica e se aproxima de uma práxis transformadora, ética e socialmente comprometida.

A educação médica crítica fundamenta-se na reflexão sobre a realidade social e no questionamento de estruturas que perpetuam desigualdades, favorecendo a constituição de profissionais mais humanizados e reflexivos. Nesse sentido, o papel do docente contemporâneo consiste em incentivar a autonomia do estudante, deixando de ser a única fonte do saber e favorecendo a construção ativa do conhecimento. Essa lógica se articula com metodologias ativas, como a

Aprendizagem Baseada em Problemas, que utiliza situações reais como ponto de partida para o aprendizado, estimulando investigação, pensamento crítico e protagonismo discente (Borochovicius; Tortella, 2014).

Fundamentando essa abordagem, Fonseca (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio de mediações qualificadas entre indivíduos, reforçando a importância da interação no desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Problemas consolida-se como uma estratégia que ultrapassa a simples exposição de conteúdos, favorecendo a autonomia, a autoria, o pensamento independente e a responsabilidade do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem (Carbogim *et al.,* 2019).

Como consequência, estudantes com senso crítico mais desenvolvido tendem a apresentar maior empatia, pois conseguem superar o modelo biomédico tradicional, centrado apenas na doença, e adotar uma abordagem biopsicossocial centrada na pessoa. O pensamento crítico permite compreender o adoecimento em suas dimensões simbólicas, sociais e emocionais, transformando a empatia em uma tomada de perspectiva consciente (PACHECO *et al.*, 2022). Nesse sentido, Costa, Costa e Pereira (2023) destacam que a formação médica deve contemplar a constituição de profissionais críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com a dignidade humana, capazes de estabelecer relações terapêuticas sólidas e atuar com responsabilidade social. Essa perspectiva também se articula às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina, que reforçam a necessidade de uma formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e comprometida com as necessidades sociais em saúde (Brasil, 2025).

Assim, a construção de um atendimento médico inclusivo e resolutivo está diretamente relacionada à formação de profissionais com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, capazes de compreender o paciente para além dos aspectos biológicos da doença. O desenvolvimento do senso crítico permite ao médico ultrapassar a aplicação mecânica de protocolos técnicos e considerar os fatores sociais, culturais, econômicos e subjetivos que influenciam o processo de saúde e adoecimento. Dessa forma, a formação crítica contribui para a construção de uma clínica ampliada, baseada na escuta ativa, no respeito às diversidades e na corresponsabilidade entre profissional e paciente, fortalecendo a relação médico-paciente e favorecendo um cuidado integral, humanizado e sensível às diferentes realidades sociais (Vasconcelos; Ruiz, 2015). Nesse sentido, Correa *et al*. (2025) destacam que a educação em saúde pode atuar como ferramenta de transformação social, ao promover práticas formativas voltadas à autonomia, à participação e à melhoria das condições de vida da população.

4 CONCLUSÕES

A análise da literatura evidencia que o papel do professor na formação médica contemporânea vai além da transmissão de conteúdos, assumindo função essencial na mediação do conhecimento, no estímulo à reflexão crítica e na formação ética, empática e socialmente comprometida dos estudantes. Nesse sentido, a atuação docente contribui para que os futuros médicos compreendam

o paciente para além da dimensão biológica, considerando também os aspectos sociais, culturais, econômicos e subjetivos que atravessam o processo de saúde e adoecimento.

A incorporação de perspectivas críticas, aliada ao uso de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, favorece o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo discente, do pensamento reflexivo e da empatia. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma prática médica centrada na pessoa, capaz de reconhecer desigualdades, respeitar diversidades e responder de forma mais humanizada às necessidades da população.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de investir em práticas pedagógicas que integrem criticidade, humanização e inovação metodológica na formação médica. A construção de uma sociedade mais inclusiva passa também pela formação de profissionais de saúde capazes de atuar com responsabilidade ética, sensibilidade social e compromisso com o cuidado integral.

REFERÊNCIAS

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263–294, abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 1 out. 2025, p. 35–37

CARBOGIM, Fábio da Costa *et al*. Modelo de ensino ativo para o desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 72, n. 1, p. 293-298, 2019. Disponível em: https://share.google/RS2Bum6tqrBCwwFK. Acesso em: 04 de maio 2026.

CORREA, Joana Paula Carvalho *et al*. **Educação em saúde como ferramenta de transformação social.** Teresina: Editora Cognitus, 2025. 9 p. Disponível em: https://editoracognitus.com.br/baixar.php?i=10348&t=2&a=download Acesso em: 4 mai. 2026

COSTA, Danilo Campos; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos; PEREIRA, Edna Regina Silva. Os papéis do professor de Medicina: diálogo entre teoria e prática no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 4, p. e114, 2023

COSTA JÚNIOR, João Fernando *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea**. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)**, v. 6, p. 124–149, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index. Acesso em: 4 maio 2026.

FARIAS, Cynthia Moura Louzada *et al.* Pensamento crítico e a formação de profissionais em Odontologia: uma revisão narrativa da literatura. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 1, p. 73–87, 2016. DOI: 10.30979/rev.abeno.v16i1.233. Disponível em: https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/download/233/203/1089. Acesso em: 03 maio 2026.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica: apostila.** Seropédica, RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf . Acesso em: 25 junho 2026.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PACHECO, Carla Suzane Góes; COSTA, Antônio Carlos Silva. Empatia em estudantes de Medicina: análise em função do período da graduação e perfil sociodemográfico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 3, p. e107, 2022

SANTOS, Soraia Stabach Ribas Ferrari dos; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de. O papel do docente na Educação Profissional: saberes, práticas inovadoras e desafios na Formação Integral do aluno**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-21 e15829, set. 2025. ISSN 2447 1801. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/15829/4618. Acesso em: 08 maio 2026.

SOUZA, Ana Paula Borges *et al.* Diversidade e inclusão na educação médica: estratégias para a prática clínica eficiente no próximo decênio. **Anais** do (X CONEDU)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112912>. Acesso em: 08 maio 2026.

VASCONCELOS, Rafaela Noronha de Carvalho; RUIZ, Erasmo Miessa. Formação de médicos para o SUS: a integração ensino e Saúde da Família – revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 4, p. 630-638, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e02772014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/pJHTfzMSWJ9SmNz85CHSYwd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 maio 2026.

PARA ALÉM DA "FAMÍLIA AUSENTE": PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela Rodrigues[1]
Wagner Eduardo Estácio de Paula[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A participação familiar no desenvolvimento escolar infantil exige ser compreendida para além da simples presença dos responsáveis na instituição escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir de reflexões produzidas no estágio em Educação Infantil e de apoio bibliográfico, de que modo a participação familiar se relaciona ao desenvolvimento escolar da criança. Trata-se de um relato reflexivo de estágio, de abordagem qualitativa, articulado a uma revisão bibliográfica narrativa sobre relação família-escola, desenvolvimento infantil e formação docente. As reflexões foram construídas a partir de observações e problematizações realizadas no contexto do estágio, considerando situações em que a fragilidade do acompanhamento familiar parece interferir na aprendizagem, na socialização, no comportamento e na construção de vínculos das crianças com a instituição escolar. Os resultados apontam que a participação familiar não pode ser analisada de forma isolada ou culpabilizadora, pois envolve condições sociais, culturais, econômicas e comunicacionais que atravessam a vida das famílias. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a escola ocupa papel crucial na construção de estratégias de aproximação, acolhimento e diálogo com os responsáveis. Conclui-se que o desenvolvimento escolar infantil é potencializado quando família e escola atuam de forma colaborativa, reconhecendo suas responsabilidades compartilhadas e construindo práticas educativas mais sensíveis, dialógicas e comprometidas com a formação integral da criança.

Palavras-chave: Família; Escola; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola ocupa um lugar decisivo nas discussões educacionais, mas nem sempre é tratada com a complexidade que merece. No cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, é comum que determinadas dificuldades das crianças sejam rapidamente explicadas pela ausência da família, pela falta de acompanhamento em casa ou pela pouca participação dos responsáveis. Essa leitura, embora parta de situações reais percebidas na escola, corre o risco de reduzir um fenômeno amplo a uma explicação simples demais: a ideia de que a família não participa porque não quer.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: rafaela.rodrigues@unifebe.edu.br
[2] Doutor em Bioética. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: wagner.estacio@unifebe.edu.br

A experiência de estágio na Educação Infantil provoca justamente esse deslocamento. Ao observar crianças pequenas em suas rotinas, vínculos, resistências, expressões corporais, falas, silêncios e modos de participação, percebe-se que o desenvolvimento escolar não acontece apenas dentro da sala. A criança chega à escola com histórias, afetos, marcas familiares, condições materiais, experiências culturais e formas exclusivas de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, a família não é apenas uma instituição externa à escola; ela compõe o modo como a criança se apresenta, aprende, brinca, convive e se reconhece no espaço educativo.

A participação familiar, nesse contexto, não deve ser limitada à presença em reuniões, festas ou momentos pontuais. Ela pode aparecer no diálogo com os professores, no cuidado com a frequência, na valorização das produções da criança, no interesse pela rotina escolar e na construção de confiança entre os adultos que acompanham seu desenvolvimento. Loureiro (2017), ao discutir se a educação entre família e escola é dividida ou partilhada, destaca que essas instituições possuem papéis próprios, mas complementares. Essa complementaridade, entretanto, não se constrói automaticamente; exige abertura, diálogo e disposição para reconhecer as condições concretas das famílias.

A literatura tem mostrado que a relação família-escola no Brasil ainda se encontra marcada por diagnósticos de dificuldades, queixas mútuas e poucos avanços em propostas práticas de aproximação. Saraiva-Junges e Wagner (2016), ao realizarem uma revisão sistemática sobre o tema, apontam que os estudos brasileiros reconhecem a relevância dessa parceria, mas ainda avançam pouco na construção de estratégias efetivas para qualificar o vínculo entre escola e famílias. Essa constatação é significativa para a formação docente, pois mostra que o desafio não está apenas em dizer que a família deve participar, mas em compreender como essa participação pode ser construída em realidades concretas, marcadas por desigualdades, mudanças familiares e diferentes modos de viver a infância.

No campo específico da Educação Infantil, Portella et al. (2024) indicam que a participação da família é relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas também destacam que a escola precisa identificar estratégias para atrair e acolher essa presença. Esse ponto é crucial. Muitas vezes, a escola cobra participação, mas não revê suas formas de comunicação, seus horários, seus modos de receber as famílias, nem os sentidos que atribui a esses encontros. Quando a aproximação acontece somente para comunicar problemas, a relação tende a ser atravessada por medo, defesa, julgamento ou afastamento.

O problema que orienta este trabalho nasce, portanto, das inquietações produzidas no estágio: de que modo a fragilidade da participação familiar pode interferir no desenvolvimento escolar infantil e como a formação docente pode contribuir para construir relações mais acolhedoras entre escola e família?

O objetivo geral é analisar, a partir de reflexões produzidas no estágio em Educação Infantil e de apoio bibliográfico, como a participação familiar se relaciona ao desenvolvimento escolar infantil. Como objetivos específicos, busca-se refletir sobre os efeitos dessa participação na aprendizagem, na socialização e na construção de vínculos escolares; discutir a relação família-escola sem

responsabilizar exclusivamente os responsáveis pelas dificuldades vividas pelas crianças; e compreender o papel da formação docente na construção de práticas de aproximação entre escola, criança e família.

Justifica-se este trabalho pela necessidade de formar professores capazes de olhar para a criança em sua integralidade. No estágio, o futuro professor aprende que ensinar crianças pequenas não é apenas organizar propostas pedagógicas, mas interpretar contextos, escutar famílias, reconhecer vulnerabilidades, construir vínculos e criar condições para que a escola seja um espaço de cuidado, aprendizagem e pertencimento. Refletir sobre a participação familiar, nesse sentido, é também refletir sobre a própria docência.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato reflexivo de estágio, de abordagem qualitativa, articulado a uma revisão bibliográfica narrativa. A escolha por esse caminho metodológico decorre da própria natureza da proposta: não se trata de apresentar resultados estatísticos ou generalizações sobre a Educação Infantil, mas de transformar inquietações produzidas no estágio em objeto de reflexão acadêmica. Para contemplar a análise pretendida para este estudo, ocorreram três importantes movimentos epistêmicos:

O primeiro movimento metodológico consistiu na identificação das inquietações surgidas no estágio. Ao acompanhar a rotina das crianças, foram percebidas que algumas situações escolares pareciam manter relação com a forma como a família se aproximava ou se afastava da instituição. Entre elas, destacaram-se dificuldades de adaptação, resistência às propostas, pouca valorização das experiências escolares, fragilidade no diálogo entre responsáveis e professores e descontinuidade entre orientações da escola e práticas familiares.

Já no segundo movimento foi a sistematização dessas observações em uma questão de estudo. Esse momento foi primordial para evitar interpretações apressadas. Em vez de tratar a ausência familiar como omissão ou negligência, buscou-se compreender que a participação das famílias é atravessada por muitos fatores. Saraiva-Junges e Wagner (2016) ajudam a sustentar essa escolha ao mostrarem que a relação família-escola é uma problemática ampla, multifacetada e ainda marcada por dificuldades de delimitação teórico-metodológica no Brasil.

No terceiro movimento consistiu na articulação das reflexões de estágio com produções acadêmicas e documentos legais. Foram mobilizados autores que discutem a relação família-escola, a Educação Infantil e a participação familiar, além de documentos normativos como a Constituição Federal, a LDB e a BNCC. A revisão bibliográfica assumiu caráter narrativo, pois sua função foi sustentar teoricamente a reflexão, e não mapear exaustivamente toda a produção científica sobre o tema.

A análise ocorreu de forma interpretativa, relacionando as observações produzidas no estágio com os referenciais selecionados. Assim, os resultados apresentados expressam uma leitura reflexiva da experiência, buscando contribuir para a formação docente e para a construção de práticas escolares mais sensíveis às relações entre criança, família e escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões produzidas no estágio indicam que a participação familiar interfere no desenvolvimento escolar infantil, mas essa interferência não pode ser compreendida como uma relação mecânica de causa e efeito. Não se trata de afirmar que toda criança com dificuldade escolar tem uma família ausente, nem que toda família presente garante uma trajetória sem desafios. O que se percebe é mais complexo: a criança se desenvolve em uma rede de relações, e a qualidade dos vínculos entre família e escola pode ampliar ou restringir suas possibilidades de participação, segurança e aprendizagem.

Na Educação Infantil, essa questão aparece de modo muito sensível. As crianças pequenas ainda estão construindo formas de expressar sentimentos, organizar desejos, compreender limites, comunicar incômodos e participar da vida coletiva. Quando a família acompanha a rotina escolar, conversa com os professores e demonstra confiança no espaço educativo, a criança tende a perceber a escola como lugar reconhecido pelos adultos que lhe são referência. Loureiro (2017) observa que família e escola são contextos com papéis complementares no processo educativo. Essa complementaridade, no entanto, não se constrói automaticamente; ela exige diálogo, negociação e abertura.

Um dos aspectos observados no estágio foi a relação entre participação familiar e segurança emocional da criança. A entrada e permanência na Educação Infantil envolvem separações, adaptações, disputas, descobertas e construção de autonomia. Quando há diálogo entre família e escola, o professor consegue compreender melhor a criança, sua rotina, seus medos, suas formas de comunicação e suas necessidades. Essa aproximação não resolve todos os problemas, mas permite que a intervenção pedagógica seja mais situada. Dessen e Polonia (2007) ajudam a compreender essa relação ao tratarem família e escola como contextos de desenvolvimento humano, isto é, espaços que, em interação, influenciam processos cognitivos, afetivos e sociais.

Outro elemento que apareceu nas reflexões diz respeito à aprendizagem. Na Educação Infantil, aprender não significa apenas realizar tarefas ou antecipar conteúdos das etapas seguintes. A aprendizagem acontece no brincar, na convivência, na exploração dos espaços, na linguagem, no movimento, no cuidado e nas experiências culturais. A BNCC (BRASIL, 2018) reforça essa compreensão ao destacar direitos de aprendizagem que envolvem participação, expressão, convivência e exploração. Nesse sentido, a família pode fortalecer o percurso escolar quando valoriza essas experiências, pergunta sobre o dia da criança, reconhece suas produções e compreende que a escola de Educação Infantil não é apenas um lugar de guarda.

Portella et al. (2024), ao discutirem a participação da família na escola de Educação Infantil, chamam atenção para a necessidade de compreender os fatores que levam os responsáveis a não participarem efetivamente da vida escolar da criança. Essa questão é central. Durante o estágio, percebeu-se que a ausência familiar pode ter múltiplos sentidos: pode estar relacionada ao trabalho, à falta de tempo, à baixa escolarização, à insegurança diante da instituição, à dificuldade de comunicação, à experiência negativa que os próprios responsáveis

tiveram com a escola ou mesmo à compreensão limitada sobre o papel pedagógico da Educação Infantil.

Esse reconhecimento não elimina a responsabilidade da família. Ao contrário, permite compreendê-la de modo mais concreto. A família tem papel decisivo na formação da criança, na construção de vínculos, hábitos, valores e disposições para a aprendizagem. Contudo, responsabilizá-la de forma isolada pode produzir uma leitura injusta da realidade. Como observam Saraiva-Junges e Wagner (2016), a produção brasileira sobre relação família-escola ainda precisa avançar do diagnóstico das dificuldades para a construção de propostas de intervenção. Essa passagem é formativa: o professor não pode apenas constatar que a família não participa; precisa perguntar que formas de participação a escola tem produzido ou impedido.

A comunicação entre escola e família apareceu, nesse sentido, como uma dimensão crucial. Muitas vezes, o contato com os responsáveis ocorre apenas quando há problemas: comportamento inadequado, dificuldade de participação, atraso, falta ou conflito. Quando a comunicação se organiza somente pela lógica da queixa, a escola deixa de ser percebida como parceira e passa a ser vivida como espaço de cobrança. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) já apontavam que a relação família-escola é atravessada por desafios e que as responsabilidades de cada instituição precisam ser compreendidas de forma relacional, não como transferência de funções.

Outro ponto que merece atenção é a transformação das configurações familiares. Não existe uma única forma legítima de família, e a escola precisa abandonar expectativas baseadas em modelos rígidos. Famílias monoparentais, recompostas, extensas, com avós como cuidadores principais, com responsáveis que trabalham em longas jornadas ou que vivem situações de vulnerabilidade social fazem parte da realidade escolar.

No estágio, essa compreensão se mostrou crucial para pensar a docência. O professor da Educação Infantil precisa lidar com a criança concreta, não com a criança idealizada. E essa criança concreta vive em uma família concreta, atravessada por condições históricas, econômicas, culturais e afetivas. Por isso, a relação família-escola não pode ser orientada apenas pela cobrança de participação, mas pela construção de vínculos possíveis. Portella et al. (2024) destacam que a escola precisa abrir suas portas e acolher as famílias.

A formação docente, nesse cenário, assume papel primordial. A docência exige leitura de realidade. Exige compreender que uma criança que não participa, que se isola, que agride, que chora ou que resiste às propostas pode estar comunicando algo que não cabe em explicações rápidas. Exige também reconhecer que a escola, embora não substitua a família, pode criar condições para que a família se sinta parte do processo educativo.

4 CONCLUSÕES

As reflexões indicam que a fragilidade da participação familiar pode atravessar o cotidiano da Educação Infantil, especialmente quando há pouca comunicação entre escola e responsáveis, baixa valorização das experiências

escolares ou ausência de continuidade entre as orientações pedagógicas e o ambiente familiar. Contudo, essa constatação não autoriza uma leitura culpabilizadora. A relação família-escola precisa ser compreendida em suas condições concretas, considerando transformações familiares, desigualdades sociais, jornadas de trabalho, experiências escolares anteriores e barreiras institucionais de comunicação.

Conclui-se que a escola possui papel crucial na construção de uma relação mais acolhedora com as famílias. Para isso, precisa superar contatos restritos à queixa e desenvolver formas de aproximação que valorizem os avanços das crianças, reconheçam diferentes modos de participação e favoreçam a co-responsabilidade educativa. Como apontam Saraiva-Junges e Wagner (2016), o campo da relação família-escola precisa avançar das constatações para propostas mais concretas de intervenção; no cotidiano da Educação Infantil, esse avanço começa por práticas simples, mas consistentes, de escuta, diálogo e acolhimento.

No campo da formação docente, o estágio mostrou-se um espaço decisivo para compreender que educar crianças pequenas exige olhar ampliado. A criança não pode ser separada de sua história, de seus vínculos, de sua família e das condições sociais que atravessam sua vida. Assim, refletir sobre participação familiar é também refletir sobre o tipo de professor que se deseja formar: um professor capaz de ensinar, cuidar, escutar, interpretar contextos e construir pontes entre os diferentes espaços que participam da formação da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 3, n. 1, p. 103-113, 2017. DOI: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012.

PORTELLA, Luciani Sartori; LEAL, Débora Araújo; MELO, Márcia Colaço Ferreira de; MELO, Agnaldo Ferreira de. Reflexões sobre a participação da família na escola de educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 2656-2668, abr. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13720.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. supl., p. s114-s124, dez. 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.s.21333.

PEQUENAS MÃOS APRENDENDO A CUIDAR DA TERRA: CULTIVANDO SABERES COM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Marla Mallmann[1]
Tassiani Danieli da Silva[2]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Educação Infantil
Instituição de Vínculo: E.E.F. Edith Krieger Zabel – Brusque/SC

RESUMO: O presente trabalho apresenta um projeto desenvolvido na Educação Infantil com foco na integração entre sustentabilidade, tecnologia e saberes ancestrais. A proposta teve como objetivo promover o cuidado com o meio ambiente por meio da revitalização da horta escolar, envolvendo crianças do Pré I e Pré II em experiências práticas e significativas. A metodologia adotada baseou-se na abordagem STEAM, articulando investigação, experimentação e protagonismo infantil. As atividades incluíram cultivo de alimentos, interação com a comunidade, exploração sensorial, práticas de alimentação saudável e construção de soluções tecnológicas sustentáveis, como um sistema de irrigação automatizado acoplado a um espantalho. O projeto também incorporou conhecimentos indígenas e práticas de reaproveitamento de recursos naturais, como captação de água da chuva. Como resultados, observou-se o aumento do engajamento das crianças, mudanças nos hábitos alimentares, desenvolvimento de competências socioemocionais e ampliação do repertório científico e cultural. Destaca-se a construção do espantalho irrigador como produto final, simbolizando a integração entre tradição e inovação. Conclui-se que a vivência proporcionou aprendizagens significativas, fortalecendo o vínculo com a natureza e promovendo uma educação transformadora, alinhada às demandas contemporâneas e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: Educação Infantil; Sustentabilidade; STEAM; Educação Ambiental; Horta Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige práticas pedagógicas que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, o projeto “Pequenas mãos aprendendo a cuidar da terra: cultivando saberes com ciência e tecnologia” foi desenvolvido em uma escola do campo do município de Brusque/SC, com o objetivo de articular sustentabilidade, tecnologia e saberes tradicionais no contexto da Educação Infantil.

A proposta surgiu a partir das curiosidades das crianças sobre a horta escolar durante a Semana do Meio Ambiente, evidenciando a necessidade de ressignificar esse espaço pedagógico. Mesmo inseridas em contexto rural, muitas crianças demonstravam resistência ao consumo de alimentos saudáveis, o que reforçou a importância de ações educativas voltadas à alimentação e ao cuidado com o meio ambiente.

O projeto está alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e fundamenta-se nos Campos de Experiência da BNCC, priorizando o protagonismo infantil, a aprendizagem ativa e a valorização dos saberes locais. A iniciativa também dialoga com a abordagem STEAM, integrando ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática em práticas pedagógicas inovadoras.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, configurando-se como um relato de experiência pedagógica. O público-alvo foi composto por crianças da Educação Infantil (Pré I e Pré II).

A metodologia adotada baseou-se na abordagem STEAM, estruturada em etapas de investigação, ampliação do conhecimento, integração com saberes ancestrais, aplicação prática e socialização dos resultados.

As atividades envolveram rodas de conversa, cultivo de sementes, visitas à comunidade, experiências sensoriais, preparo de alimentos, construção de canteiros e desenvolvimento de um sistema de irrigação automatizado. Foram utilizados materiais como sementes, ferramentas de jardinagem, elementos naturais, recursos recicláveis e tecnologias acessíveis.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação direta, registros fotográficos, vídeos e relatos das crianças, permitindo acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens e das interações ao longo do projeto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram um alto nível de engajamento e participação das crianças, que se mostraram protagonistas em todas as etapas do projeto. Observou-se uma mudança significativa nos hábitos alimentares, com maior aceitação de alimentos naturais cultivados por elas mesmas.

O desenvolvimento do espantalho com sistema de irrigação automatizado destacou-se como principal produto do projeto, integrando conceitos de ciência, tecnologia e sustentabilidade. A utilização de água reaproveitada e a aplicação de conhecimentos sobre umidade do solo demonstraram a articulação entre saberes ancestrais e inovação tecnológica.

Além disso, houve avanços no desenvolvimento de competências socio emocionais, como cooperação, responsabilidade e respeito ao meio ambiente. A interação com a comunidade fortaleceu os vínculos sociais e ampliou o significado das aprendizagens.

Os resultados dialogam com estudos da área da educação ambiental e das metodologias ativas, evidenciando que práticas contextualizadas favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

4 CONCLUSÕES

O projeto demonstrou que é possível integrar tecnologia, sustentabilidade e saberes tradicionais na Educação Infantil de forma significativa e acessível. Os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando avanços no desenvolvimento cognitivo, social e ambiental das crianças.

A experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil e a conexão com a natureza, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Conclui-se que iniciativas como essa potencializam a aprendizagem e promovem transformações reais no contexto escolar e comunitário, servindo como inspiração para outras práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

Á comunidade escolar e às famílias, pelo envolvimento, apoio e participação nas pesquisas e atividades propostas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do Projeto do Espantalho Irrigador; ás crianças, protagonistas deste trabalho, pela curiosidade, entusiasmo e dedicação em cada etapa vivenciada; ao pessoal do SEMID, pelo apoio técnico e desenvolvimento da parte de automação do espantalho, enriquecendo ainda mais a proposta pedagógica do projeto; á comunidade e aos colaboradores que auxiliaram na construção do espantalho, demonstrando espírito de cooperação e parceria; ás empresas patrocinadoras, pelo incentivo e confiança depositados em nossa ideia, possibilitando a concretização de diferentes etapas do projeto; á equipe responsável pela filmagem com drone e pela criação da documentação digital, por registrar e valorizar cada momento desta experiência; á escola, por ceder o espaço e apoiar a realização das atividades propostas; E, por fim, aos profissionais responsáveis pela criação da logo da camiseta do projeto, que ajudaram a representar visualmente nossa identidade e propósito. Nosso sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este projeto se tornasse realidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

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

ONU. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.

YAKMAN, Georgette. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. 2008.

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR E FRACASSO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

Ana Luiza Santos de Almeida Magalhães[1]
Elza Mara Pereira Goularte[2]
Fabiana Boos Vasquez[3]
José Henrique do Nascimento Neto[4]
Mikaela Luana de Campos[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O fracasso escolar é assunto de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo, considerando a educação de qualidade um direito de todos. O presente trabalho busca compreender, com base no contexto da educação básica, como os professores percebem a avaliação escolar, o fracasso escolar e o monitoramento da aprendizagem no cotidiano pedagógico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, desenvolvida com cinco docentes atuantes em instituições públicas e privadas de ensino. Para a coleta de dados, foram aplicadas quatro perguntas abertas relacionadas às práticas avaliativas utilizadas em sala de aula, às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem, às estratégias de acompanhamento do desempenho escolar e ao papel da avaliação no desenvolvimento educacional. A análise interpretativa das respostas identificou diferentes concepções e experiências vivenciadas pelos participantes no contexto escolar contemporâneo. Os resultados evidenciaram que, embora ainda sejam frequentes práticas avaliativas tradicionais, os professores reconhecem a necessidade de utilizar formas de avaliação mais contínuas, diagnósticas e formativas, capazes de acompanhar o progresso dos alunos de maneira mais significativa. Entre os fatores associados ao fracasso escolar, destacam-se a baixa participação da família na vida escolar, as dificuldades de aprendizagem, a falta de motivação dos estudantes e desafios estruturais presentes no sistema educacional. Assim, conclui-se que a avaliação escolar, quando compreendida como um instrumento mediador e diagnóstico, pode contribuir significativamente para a identificação das dificuldades dos alunos, para o acompanhamento da aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação escolar; aprendizagem; fracasso escolar.

[1] Graduanda em Pedagogia-Anos Iniciais 1. UNIFEBE. *E-mail*: ana.magalhaes@unifebe.edu.br
[2] Graduanda em Pedagogia-Anos Iniciais 2. UNIFEBE. *E-mail:* elza.goularte@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Língua Inglesa e Literatura Correspondente em Educação 3. UFSC. *E-mail:* fabianaboos@unifebe.edu.br
[4] Graduando em Pedagogia-Anos Iniciais 4. UNIFEBE. *E-mail:* jose.neto@unifebe.edu.br
[5] Graduanda em Pedagogia-Anos Iniciais 5. UNIFEBE. *E-mail:* Mikaela@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é um dos principais instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e identificar suas dificuldades e avanços. Entretanto, durante muito tempo, a avaliação esteve associada apenas à aplicação de provas e atribuição de notas, tornando-se um processo muitas vezes classificatório e excludente. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem deve possuir caráter diagnóstico e formativo, contribuindo para a tomada de decisões pedagógicas e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, discutir as práticas avaliativas torna-se essencial para compreender de que forma elas influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento escolar dos estudantes. Além disso, temas como fracasso escolar e monitoramento da aprendizagem também precisam ser debatidos, pois fazem parte da realidade educacional e interferem diretamente no desempenho dos alunos. Segundo Hoffmann (2005), a avaliação mediadora deve ocorrer de maneira contínua, acompanhando o desenvolvimento do aluno e respeitando suas particularidades.

Em se tratando de fracasso escolar, compreende-se esse termo como o insucesso dos educandos por vários fatores, ocasionando o baixo desempenho acadêmico e a possível evasão escolar. Dessa forma, o papel social da escola, que é a socialização do conhecimento, não acontece de forma satisfatória. (Voltas, F.Q.; De Castro Neto, A. F. Sabino, B. L. N.; 2022.)

O presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção de professores da educação básica sobre avaliação escolar, fracasso escolar e acompanhamento da aprendizagem. A pesquisa busca compreender como os docentes realizam suas avaliações, quais fatores consideram responsáveis pelo fracasso escolar e de que maneira acompanham o desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano letivo.

A realização deste estudo justifica-se pela importância de refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para uma educação mais inclusiva, diagnóstica e formativa, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, conforme Gil (2008), por buscar compreender as percepções e experiências dos participantes acerca dos processos de avaliação da aprendizagem, do fracasso escolar e do monitoramento do desenvolvimento dos estudantes.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário composto por quatro perguntas abertas, direcionado a professores da Educação Básica que atuam atualmente em sala de aula. Os participantes foram selecionados por conveniência, considerando como critérios de inclusão estar em exercício da docência na Educação Básica e aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

As questões abordadas na pesquisa referem-se às formas de avaliação utilizadas no cotidiano escolar; às principais causas do fracasso escolar na percepção dos participantes; às estratégias de monitoramento da aprendizagem ao longo do ano letivo; e à compreensão dos professores acerca da influência das avaliações no processo de aprendizagem dos estudantes.

As perguntas aplicadas foram:

1. Como você realiza as avaliações dos seus alunos no dia a dia?
2. Na sua opinião, quais são as principais causas do fracasso escolar?
3. De que forma você acompanha (monitora) a aprendizagem dos alunos durante o ano?
4. Você acredita que as avaliações ajudam ou prejudicam o aprendizado? Por quê?

Participaram da pesquisa cinco professores da Educação Básica, atuantes em instituições das redes pública e privada de ensino, com diferentes tempos de experiência profissional, buscando contemplar diferentes vivências e perspectivas sobre a temática investigada.

- **Professor 1:** 28 anos, 5 anos de experiência, rede pública;
- **Professor 2:** 40 anos, 15 anos de experiência, rede privada;
- **Professor 3:** 35 anos, 10 anos de experiência, rede pública;
- **Professor 4:** 50 anos, 25 anos de experiência, rede pública;
- **Professor 5:** 30 anos, 7 anos de experiência, rede privada.

Os dados obtidos foram analisados de forma interpretativa, por meio da leitura e comparação das respostas, buscando identificar aspectos comuns e diferentes entre as percepções dos participantes. A análise fundamentou-se em referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem, permitindo relacionar os dados empíricos às discussões presentes na literatura educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas evidencia que os professores utilizam diferentes estratégias para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Embora as provas escritas e atividades formais ainda estejam presentes na prática pedagógica, todos os participantes destacaram a importância da observação cotidiana, da participação dos alunos e da realização de atividades diversificadas como formas de acompanhar seu desenvolvimento.

Esses resultados demonstram uma aproximação entre práticas avaliativas tradicionais e concepções de avaliação formativa. Conforme Luckesi (2011), a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico, permitindo ao professor identificar dificuldades, reorganizar sua prática pedagógica e favorecer a aprendizagem dos estudantes, em vez de servir apenas para atribuição de notas.

Em relação ao fracasso escolar, os professores atribuíram sua ocorrência a diferentes fatores, como a falta de acompanhamento familiar, dificuldades de aprendizagem, desmotivação dos estudantes, problemas socioeconômicos e limitações do próprio sistema educacional. Essa percepção reforça que o fracasso escolar é um fenômeno multifatorial, que não pode ser explicado exclusivamente pelo desempenho do aluno. Nessa perspectiva, Patto (2015) destaca que o fracasso escolar resulta da interação entre fatores sociais, culturais, institucionais e pedagógicos, exigindo uma análise ampla das condições de ensino.

Quanto ao monitoramento da aprendizagem, os participantes relataram realizar acompanhamento contínuo por meio da observação diária, registros do desempenho, atividades diagnósticas, correção das produções dos estudantes e atendimentos individualizados quando necessário. Essas práticas aproximam-se da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2005), que compreende o processo avaliativo como um acompanhamento permanente, voltado à construção da aprendizagem e ao respeito às particularidades de cada estudante.

As respostas também revelam que os docentes reconhecem que a avaliação pode contribuir significativamente para a aprendizagem quando utilizada como instrumento de reflexão e intervenção pedagógica. Entretanto, apontam que avaliações centradas apenas na classificação e na nota tendem a gerar ansiedade, desmotivação e dificuldades para os estudantes.

De modo geral, os resultados indicam uma preocupação crescente dos professores em desenvolver práticas avaliativas mais formativas e inclusivas. Apesar da permanência de procedimentos tradicionais, observa-se um movimento em direção a processos de avaliação contínuos, diagnósticos e voltados ao acompanhamento da aprendizagem, em consonância com os referenciais teóricos da área e com uma perspectiva de educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a avaliação escolar possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante não apenas para verificar resultados, mas também para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma contínua.

Os objetivos propostos pela pesquisa foram atingidos, ao compreender como os docentes realizam suas avaliações, quais fatores consideram responsáveis pelo fracasso escolar e de que maneira acompanham o desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, as respostas dos professores revelaram que ainda existem práticas avaliativas tradicionais, porém também foi possível perceber uma preocupação crescente com avaliações mais diagnósticas e formativas. Ademais, foi evidenciado que o uso de tecnologias e estratégias diferenciadas torna o aprendizado mais significativo e eficiente. A experiência com a realidade virtual e com as atividades físicas demonstrou que, quando o aluno participa ativamente do processo, há maior possibilidade de aprendizagem e melhor assimilação dos conteúdos trabalhados.

Além disso, observou-se que o fracasso escolar está relacionado a diversos fatores, envolvendo aspectos familiares, sociais, pedagógicos e institucionais. Dessa forma, torna-se necessário que a escola desenvolva estratégias de acompanhamento mais efetivas, considerando as particularidades de cada aluno.

Portanto, a pesquisa demonstra a importância de práticas avaliativas que contribuam para uma aprendizagem mais significativa, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes e auxiliando os professores na tomada de decisões pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

VOLTAS, Fernanda Quatorze; DE CASTRO NETO, Antonio Francisco; SABINO, Bianca Luiza Néris. **O fracasso escolar em pesquisas acadêmicas na atualidade.** Revista Veras, v. 12, n. 2, p. 277-277, 2022.

PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO JIU-JITSU PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E MOTOR DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Heli de Souza Guimarães Junior[1]

Eixo Temático:Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação
Categoria de Submissão:Relato de Experiência
Instituição de Vínculo: Escola de tempo Integral Cora Coralina / Instituto Nação Rap

RESUMO: As práticas corporais inclusivas vêm se consolidando como estratégias pedagógicas relevantes para o desenvolvimento integral das crianças no contexto escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do jiu-jitsu para o desenvolvimento socioemocional e motor de crianças do ensino fundamental, evidenciando seu potencial como ferramenta pedagógica inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como relato de experiência, fundamentado na observação participante e na análise qualitativa das atividades desenvolvidas pelo Instituto Nação Rap, em parceria com a Escola de Tempo Integral Cora Coralina, em Palmas. As práticas foram organizadas com enfoque no desenvolvimento da disciplina, respeito, autocontrole, socialização e habilidades motoras, por meio de atividades adaptadas e metodologias lúdicas. Os resultados observados indicam avanços significativos na coordenação motora, equilíbrio, força física e consciência corporal, além do fortalecimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito mútuo e resolução de conflitos. Também se verificou maior engajamento e participação das crianças, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social, favorecendo processos inclusivos e ampliando oportunidades de desenvolvimento. Conclui-se que a inserção do jiu-jitsu no ambiente escolar representa uma estratégia inovadora e eficaz para promover inclusão, desenvolvimento integral e formação cidadã, demonstrando o potencial transformador das artes marciais como recurso pedagógico em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Jiu-Jitsu, Educação, Desenvolvimento Socioemocional, Desenvolvimento Motor, Inclusão, Contexto Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo responsável não apenas pela aprendizagem cognitiva, mas também pela promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento físico, social e emocional. Nesse contexto, práticas corporais pedagógicas têm ganhado destaque como ferramentas capazes de contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes, especialmente quando desenvolvidas com intencionalidade educativa e inclusiva. Entre essas práticas, o jiu-jitsu apresenta potencial relevante por estimular disciplina, respeito, autocontrole, socialização e desenvolvimento motor.

[1] Titulação do(a) Autor(a) 1. Instituição de vínculo. *E-mail*: autor1@email.com.br

A inserção de atividades esportivas no ambiente escolar, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, amplia as oportunidades de inclusão e fortalece competências socioemocionais essenciais para a convivência coletiva. A experiência desenvolvida pelo Instituto Nação Rap, em parceria com a Escola de Tempo Integral Cora Coralina, no município de Palmas, evidencia como o jiu-jitsu pode ser utilizado como instrumento pedagógico para promover desenvolvimento humano e inclusão social entre crianças do ensino fundamental.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a prática do jiu-jitsu pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional e motor das crianças no contexto escolar?

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do jiu-jitsu para o desenvolvimento socioemocional e motor de crianças participantes do projeto, destacando sua importância como prática pedagógica inclusiva. Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de valorizar metodologias inovadoras que promovam o desenvolvimento integral da criança, especialmente em contextos educacionais que buscam fortalecer a inclusão, a formação cidadã e a permanência dos estudantes em ambientes educativos acolhedores e significativos.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida por meio de relato de experiência. A proposta metodológica baseia-se na observação participante das atividades realizadas no projeto de jiu-jitsu desenvolvido na Escola de Tempo Integral Cora Coralina, localizada no município de Palmas, envolvendo alunos da unidade escolar e também crianças da comunidade.

As aulas acontecem duas vezes por semana e são organizadas com foco no desenvolvimento da disciplina, da aprendizagem e da responsabilidade, utilizando o jiu-jitsu como instrumento pedagógico e formativo. Durante os encontros, são trabalhados fundamentos básicos da modalidade de forma adaptada à faixa etária dos participantes, aliados a orientações relacionadas ao respeito, à convivência coletiva e ao compromisso com as atividades propostas.

A coleta das informações ocorre por meio da observação contínua do comportamento, da participação e da evolução dos alunos durante as aulas. São considerados aspectos como assiduidade, interação social, respeito às regras, desenvolvimento da coordenação motora, responsabilidade e engajamento nas atividades. A permanência de alunos por períodos prolongados, com alguns participantes integrando o projeto há mais de quatro anos, também constitui um indicador importante para a avaliação dos resultados.

A análise dos dados é realizada de forma qualitativa, a partir das percepções construídas ao longo do acompanhamento das turmas e dos avanços observados no comportamento e no desenvolvimento dos participantes. Os resultados identificados demonstram impacto satisfatório na formação socioemocional e motora das crianças, evidenciando o potencial do jiu-jitsu como prática educativa inclusiva no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências desenvolvidas no projeto de jiu-jitsu realizado na Escola de Tempo Integral Cora Coralina evidenciou resultados positivos no desenvolvimento socioemocional e motor dos participantes, confirmando o potencial da prática como ferramenta pedagógica inclusiva.

Um dos principais resultados observados refere-se à melhora da disciplina dos alunos. Ao longo das atividades, percebeu-se que a participação nos treinos passou a representar um incentivo para que os estudantes mantivessem um comportamento adequado também nas aulas regulares. Nesse sentido, o treino tornou-se um elemento motivador, contribuindo para o fortalecimento da responsabilidade e do compromisso com as regras escolares.

Outro aspecto relevante diz respeito ao respeito às regras e aos combinados estabelecidos nas aulas. A adoção de medidas pedagógicas, como a impossibilidade de treinar em caso de falta do kimono ou a realização de exercícios corretivos em casos de atraso, favoreceu a compreensão de limites, o respeito às normas e a valorização da disciplina como parte do processo formativo. Essas práticas contribuíram para a construção de atitudes de responsabilidade e autocontrole.

No que se refere à socialização, observou-se uma convivência harmoniosa entre crianças de diferentes idades e contextos sociais. O projeto reúne desde alunos dos anos iniciais até estudantes de instituições como o IFTO, promovendo interação, respeito mútuo e cooperação entre os participantes. Essa diversidade amplia as experiências sociais e fortalece valores de inclusão e coletividade.

A permanência dos alunos no projeto também representa um indicador importante dos resultados alcançados. Desde o início das atividades, alguns participantes permanecem no projeto há mais de quatro anos, demonstrando vínculo, identificação e continuidade no processo formativo, o que reforça a relevância da proposta desenvolvida.

Além disso, o projeto gera impacto positivo na comunidade, ao oferecer aulas gratuitas, disponibilizar doações de quimonos e viabilizar a participação em competições por meio de apoio e descontos em inscrições. Essas ações ampliam o acesso ao esporte e fortalecem oportunidades de desenvolvimento para crianças em situação de vulnerabilidade social.

Também se destaca o fortalecimento do vínculo entre os alunos e a escola, uma vez que os participantes representam a instituição em competições e têm suas conquistas valorizadas no ambiente escolar. Esse reconhecimento contribui para o sentimento de pertencimento, para a valorização da escola e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes.

Dessa forma, os resultados observados demonstram que o jiu-jitsu vai além da prática esportiva, constituindo-se como uma estratégia pedagógica eficaz na promoção da disciplina, da inclusão, da socialização e do desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo vínculos escolares e comunitários.

4 CONCLUSÕES

Os resultados observados ao longo do desenvolvimento do projeto demonstram que o jiu-jitsu, quando utilizado com intencionalidade pedagógica, constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento socioemocional e motor das crianças no contexto escolar. A prática contribuiu para a melhoria da disciplina, para o fortalecimento do respeito às regras, para a ampliação da socialização entre os participantes e para o fortalecimento do vínculo entre os alunos e a escola.

Além dos avanços individuais, verificou-se impacto positivo na comunidade por meio da oferta gratuita das aulas, do apoio aos alunos em competições e da promoção de oportunidades de inclusão e desenvolvimento social. A permanência de alunos no projeto por vários anos reforça a relevância das ações desenvolvidas e evidencia a efetividade da proposta na formação integral dos participantes.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, demonstrando que a inserção do jiu-jitsu no ambiente escolar favorece processos educativos significativos e inclusivos. Assim, destaca-se a importância de iniciativas como essa para ampliar oportunidades de desenvolvimento, fortalecer vínculos sociais e contribuir para a formação cidadã das crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Nação Rap e à Escola de Tempo Integral Cora Coralina pelo apoio e parceria no desenvolvimento do projeto, possibilitando a realização das atividades e contribuindo para a formação integral das crianças atendidas. Agradecemos também aos alunos, às famílias e a todos os colaboradores que acreditam na proposta educativa do jiu-jitsu como instrumento de inclusão, desenvolvimento social e fortalecimento dos vínculos comunitários.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e Documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT,2020. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Manual de produção de textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Atlas, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DA MUSICALIZAÇÃO

José Henrique do Nascimento Neto[1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O uso da musicalização como tema gerador revela-se uma estratégia potente para a promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo, desenvolvido a partir das intervenções realizadas durante o Estágio Supervisionado em uma turma de quarto ano, analisa as contribuições da musicalização no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um relato de experiência, no qual a proposta pedagógica foi estruturada com base na música Aquarela, articulando atividades integradas nas áreas de linguagem, matemática e artes.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas e da aplicação de planos de ação, permitindo uma análise reflexiva das práticas desenvolvidas. Os resultados apontam um significativo engajamento dos estudantes, favorecido por um ambiente acolhedor e afetivo, no qual se valoriza o diálogo e a participação ativa. Evidenciou-se que as atividades propostas contribuíram de forma integrada para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático e da expressão artística, em consonância com as diretrizes da BNCC.

Além disso, a proposta possibilitou avanços no desenvolvimento cognitivo, na interação social e na criatividade dos alunos, promovendo também a expressão coletiva e o fortalecimento da autoestima. Dessa forma, conclui-se que a musicalização, enquanto eixo articulador do ensino, favorece a construção de aprendizagens significativas, ampliando a autonomia dos estudantes e tornando o processo educativo mais dinâmico, participativo e contextualizado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; interdisciplinaridade; musicalização; anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea demanda práticas pedagógicas que promovam a integração entre diferentes áreas do conhecimento e considera o desenvolvimento integral do estudante, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao destacar a importância do desenvolvimento de competências amplas e integradas (Brasil, 2017). Nesse contexto, a musicalização apresenta-se como um recurso potente para a construção de aprendizagens significativas,

[1] Graduando em Pedagogia-Anos Iniciais 1. UNIFEBE. *E-mail:* jose.neto@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Educação 2. UNIFEBE *E-mail*: shirlei.correa@unifebe.edu.br

especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, contexto no qual foi realizada a nossa intervenção no quarto ano, por possibilitar a articulação entre aspectos cognitivos, em consonância com as contribuições de Vygotsky (1991), que enfatiza a aprendizagem mediada socialmente, e a BNCC, ao abordar o desenvolvimento das estruturas cognitivas na infância. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), é fundamental que o ensino favoreça o desenvolvimento de competências amplas, indo além da fragmentação dos conteúdos.

Além disso, a educação inclusiva, assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), reforça a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de aprendizagem, respeitando as singularidades dos estudantes. A utilização da musicalização, nesse sentido, contribui para a criação de ambientes mais acolhedores, participativos e acessíveis.

Diante dessas questões, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como a musicalização, como tema gerador, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais? O objetivo geral é analisar as contribuições da musicalização no processo de ensino e aprendizagem com esses estudantes dos anos iniciais. Como objetivos específicos, busca-se compreender o nível de engajamento dos alunos, identificar contribuições para o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico, e analisar aspectos socioemocionais envolvidos na aprendizagem.

A proposta fundamenta-se em concepções que valorizam a interação, a experiência e o protagonismo do aluno, conforme defendem Vygotsky (1991), ao destacar a aprendizagem mediada socialmente, e Freire (1996), ao enfatizar a importância do diálogo e do vínculo afetivo no processo educativo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos, configurando-se como um relato de experiência. Foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado obrigatório, no curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Os estudantes envolvidos frequentam o quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola vinculada a rede municipal de educação.

A proposta pedagógica foi estruturada tendo como eixo central a música Aquarela, a partir da qual foram elaboradas atividades que integram diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática e artes. No campo da linguagem, foram desenvolvidas atividades de leitura, interpretação, identificação de rimas e uso da pontuação. Em matemática, foram trabalhadas noções de tempo, leitura de horas e comparação de durações. Já na área de artes, os alunos produziram desenhos, cartazes e representações visuais inspiradas na música.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram a observação direta, registros escritos e análise das produções dos alunos. A observação considerou aspectos como participação, interesse, interação e desenvolvimento das atividades propostas. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, à luz das vivências do Estágio Supervisionado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas demonstraram que o uso da musicalização como tema gerador promoveu engajamento dos alunos, tornando o processo de ensino mais dinâmico, participativo e significativo. Logo no primeiro encontro, observou-se a integração e o entusiasmo dos estudantes durante o canto coletivo da música Aquarela, evidenciando que o ambiente afetivo favorece a aprendizagem, conforme aponta Freire (1996).

No campo da linguagem, as atividades com rimas e pontuação contribuíram significativamente para o aprimoramento da leitura e da escrita, em consonância com as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017). Os alunos demonstraram maior interesse pela leitura e maior autonomia na produção textual.

As atividades matemáticas mostraram-se eficazes na compreensão de noções de tempo e medida, especialmente por meio da leitura de horas e da comparação de durações, evidenciando a importância da contextualização dos conteúdos para a aprendizagem significativa.

A dimensão artística esteve presente de forma expressiva, estimulando a criatividade e o senso estético dos alunos, conforme discutido por Piaget (1975), ao abordar a construção do pensamento simbólico na infância. Além disso, a interação entre os alunos durante as atividades reforça a importância da mediação social no processo de aprendizagem, conforme Vygotsky (1991).

A culminância com o coral possibilitou aos alunos vivenciarem a coletividade, a expressão corporal e a valorização da própria voz, fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoestima, aspectos fundamentais ao desenvolvimento integral da criança em concordância com Kohan (2007) e Narodowski (2001).

Frente a essa experiência, percebe-se que esse movimento propiciou a participação de todos os estudantes, com destaque para os estudantes com deficiência que se sentiram motivados e acolhidos no processo de aprendizagem, participando ativamente das atividades propostas e desenvolvendo suas potencialidades de forma significativa, em um ambiente que valoriza a inclusão e o respeito às diferenças. Isso reafirma a importância da musicalização como instrumento de mediação pedagógica, pois como enfatizam Zluhan et al. (2025), as práticas criativas potencializam a inclusão.

Os resultados obtidos confirmam as concepções de Hernández (1998) e Zabala (1998), que defendem a interdisciplinaridade como estratégia essencial para a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

4 CONCLUSÕES

Esse texto teve como objetivo analisar as contribuições da musicalização no processo de ensino e aprendizagem com esses estudantes dos anos iniciais. Por meio dessa análise, evidencia-se que a utilização da musicalização como tema gerador favorece práticas pedagógicas interdisciplinares e significativas nos Anos Iniciais. A proposta contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo maior engajamento e autonomia dos estudantes.

Os resultados indicam que metodologias lúdicas e integradas estão alinhadas às diretrizes educacionais vigentes e às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a musicalização, quando integrada ao processo pedagógico, potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo significativamente para a ampliação da cognição, da aprendizagem e da construção do conhecimento. Ao longo das atividades, observou-se o fortalecimento de habilidades como atenção, memória, percepção auditiva e raciocínio lógico, além do estímulo à criatividade e à expressão. Ademais, a proposta favoreceu a socialização, a cooperação e o desenvolvimento da linguagem, aspectos essenciais para a formação do sujeito. Dessa forma, reafirma-se a relevância de práticas educativas que considerem o lúdico e a interdisciplinaridade como caminhos para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

AGRADECIMENTOS

À UNIFEBE, pelo suporte acadêmico e pelas oportunidades de formação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/756939. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular***:* Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendizaje y desarrollo de competencias.** Madrid: Morata, 1998.

KOHAN, Walter Omar. ***Infância, educação e filosofia.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Anamaria. **Psicologia do desenvolvimento: da infância à adolescência.** São Paulo: Atlas, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna.** Tradução de Gisela Wajskop. Petrópolis: Vozes, 2001.

NITZKE, M.; ROSSATO, M.; PILLETTI, N. **Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Ática, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **Didáctica de la educación comprensiva.** Barcelona: Graó, 1998.

ZLUHAN, Mara Regina, CORREA, Shirlei de Souza, ZWIEREWICZ, Marlene e VIOLANT-HOLZ Verónica. 2025. **A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática qualitativa de escopo das práticas desenvolvidas no ensino médio.** Education Sciences 15, nº 10: 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281. Acesso em 29 abr. 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/22277102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

PRÁTICAS GRUPAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA METODOLOGIA PERFORMA

Gabrielle Korczagin Padilha[1]
Andressa da Silva Maria[2]
Bruna Letícia de Aviz Corrêa[3]
Allan Henrique Gomes[4]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

RESUMO: O PERFORMA é um projeto de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Univille, que tem como objetivo realizar percursos formativos com professores da rede de educação básica. Sua metodologia prevê a realização de dez encontros mediados pela Educação Estética e organizados em cinco eixos temáticos: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a potência das práticas grupais nos percursos vivenciados no PERFORMA no processo de formação docente. Para isso, foram analisados os materiais do acervo do projeto, composto por gravações, fotografias e transcrições dos encontros realizados. Os resultados evidenciam que o modo de condução dos percursos favorece a construção coletiva do conhecimento entre pesquisadores-formadores e docentes-participantes, a partir da dialogicidade e inventividade em uma perspectiva crítica, ética, estética e política. Observou-se, ainda, que a inserção intencional das práticas grupais nos processos formativos possibilita o enfrentamento das lógicas utilitaristas, hierarquizadas e conteudistas que marcam a formação docente no contexto da racionalidade capitalista neoliberal.

Palavras-chave: Formação Docente; Práticas Grupais; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

As sistematizações da racionalidade capitalista neoliberal ultrapassam o mero controle econômico e dos modos de produção. Compreendemos, a partir de Bechi, Fávero e Almeida (2023), que essa racionalidade articulou-se profundamente a estrutura social, passando a capturar os modos de existência e mercantilizar as formas de se relacionar. Nesse processo, as experiências estabelecidas subjetivamente, com o outro e com o mundo, foram progressivamente atravessadas por elementos próprios desse sistema, como a competitividade, a individualidade e

[1] Mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).
E-mail: gabriellekorczagin10@gmail.com
[2] Mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).
E-mail: andressamariapsi@gmail.com
[3] Mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).
E-mail: brunacorreapsicologa@gmail.com
[4] Doutor em Psicologia. Docente na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).
E-mail: allanhg@gmail.com

outros conceitos mercadológicos que nos distanciam da construção de um comum e das experiências coletivas de pertencimento.

As escolas não permaneceram alheias a esse processo, pois como afirmam Gomes e Cordeiro (2025, p. 117), constituem-se como “instituições que refletem e refratam a sociedade, reeditando na sua dinâmica e cotidiano as tensões e os conflitos do território e da cultura”. Nesse cenário, como destaca Ball (2001), toda a comunidade escolar passa a ser marcada pelos impactos da racionalidade capitalista neoliberal que, ao incorporar lógicas gerenciais e produtivistas, vivencia a crescente marginalização e até mesmo, o abandono dos propósitos sociais da educação. Ainda segundo o autor (2001, p. 100), esse movimento expressa “o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”, subordinando o campo educacional a critérios de eficiência, produtividade e desempenho.

Da mesma forma, esse contexto atravessa os processos de formação docente. Rausch, Venera e Sossai (2025, p. 45) analisam que no presente tempo histórico, as políticas de formação de professores apresentam uma orientação “influenciada pelo neoliberalismo, alicerçadas em uma vertente de educação tecnicista, reforçando o aprender a fazer em detrimento de um saber teórico, que possibilita desenvolver autonomia e criticidade”. Nessa direção consolida-se uma concepção de formação pautada na atualização técnica e organizada a partir de capacitações e palestras que, por vezes, estão afastadas da realidade docente. Essa configuração evidencia, como afirma Gatti (2017), as lacunas entre as demandas emergentes e os modelos formativos centrados em uma lógica de transmissão de conhecimento, que pouco favorecem os processos de reflexão crítica acerca da prática profissional.

Rausch, Venera e Sossai (2025, p. 45) defendem uma formação docente construída em uma perspectiva crítica e emancipatória, compreendendo que o processo formativo é “complexo, colaborativo e extremamente político”. Em consonância com essa interpretação e sustentado pela esperança de construir outras possibilidades de formação, nasce o PERFORMA, um projeto de formação docente que aposta na dialogia, na inventividade e na potência criadora para a construção de percursos formativos (Gomes; Cordeiro, 2025).

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a categoria das práticas grupais nos percursos promovidos pelo PERFORMA. A centralidade atribuída a essa categoria decorre da compreensão de que “para transformar as circunstâncias é necessário que exista um sujeito reflexivo, que questione as circunstâncias, que questione a materialidade que lhe impõe limites e necessidades e esse processo é possível por meio da prática grupal” (Pereira; Sawaia, 2020, p. 25). Desse modo, busca-se refletir sobre as possibilidades de potencialização da formação docente a partir das práticas grupais, compreendendo-as como espaços coletivos de reflexão crítica, produção de sentidos e transformação.

2 METODOLOGIA

O PERFORMA, nome dado ao projeto “Percursos formativos docentes e discentes na rede de Educação Básica”, é um projeto de ensino, pesquisa e extensão vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Curso de Graduação mem Psicologia da Universidade da Região de Joinville (Univille). Ancorado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e orientando-se pela Educação Estética a partir dos princípios de Lev Vigotski e Jacques Rancière, o objetivo do projeto centra-se em promover percursos formativos para professores da rede de educação básica com ênfase nas vivências que constituem a atuação docente (Salvatori, 2023).

No PERFORMA a concepção de *percurso* encontra-se posta em duas diferentes perspectivas. Inicialmente, este conceito é utilizado “enquanto o modo como alguém se constitui professor ou professora, a partir de sua trajetória de vida e das aprendizagens provenientes do contexto educacional” (Salvatori, 2023, p. 17). Ao mesmo tempo, surge “como uma proposição metodológica de formação continuada, que singulariza o processo formativo” (Salvatori, 2023, p. 17). Nessa perspectiva, o *percurso formativo* é e se constitui na construção de conhecimentos provenientes do protagonismo docente.

A metodologia propõe que os percursos aconteçam a partir de práticas grupais mediatizadas por experiências artístico-culturais organizados em cinco eixos temáticos ao longo de dez encontros, sendo eles: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo (Salvatori, 2023). O eixo biográfico dialoga com o processo de tornar-se professor(a). O eixo do trabalho possibilita reflexões sobre o cotidiano docente e suas dimensões visíveis e invisibilizadas. O eixo conceitual discute conceitos e autores que dialogam com temas significativos ao grupo. O eixo estético valoriza a criatividade e a inventividade por compreender a estética como elemento potencializador na construção de novos sentidos das experiências docentes. E por fim, o eixo coletivo permite apostar na coletivização docente como caminho revolucionário à transformação (Salvatori, 2023).

Nesse sentido, na metodologia PERFORMA, a aposta na Educação Estética não se restringe à experiência artística em si, mas ancora-se na concepção da imaginação, da criatividade e da inventividade como possibilidade de construção de novos olhares para si e para o mundo (Gomes; Cordeiro, 2025). O PERFORMA é, portanto, uma aposta no fortalecimento de práticas coletivas, democráticas e emancipatórias no exercício da docência.

Além disso, por tratar-se também de um projeto de pesquisa com aprovação do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) sob o número de registro 74239023.2.0000.5366, os encontros realizados são gravados, fotografados e transcritos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), passando a compor um acervo. Segundo Salvatori (2023, p. 32) esse acervo guarda “documentos que registram o que é ser e se tornar professor em diferentes conjunturas, pois o PERFORMA tem acolhido experiências docentes independente da área de formação ou tempo de trabalho”. As análises das práticas grupais apresentadas neste resumo, bem como os trechos de falas e das experiências vivenciadas pelas docentes-participantes, referem-se aos materiais disponíveis nesse acervo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O esvaziamento crítico dos processos de formação docente pode ser compreendido como uma expressão da ocupação das ideologias capitalistas na rede educacional. Sob a égide da racionalidade neoliberal, as formações são orientadas por concepções hierarquizadas e conteudistas, que reduzem o trabalho docente a um conjunto de competências técnicas, desconsiderando sua dimensão política e essencialmente coletiva (Rausch, Venera e Sossai, 2025). A ótica individualizante que resulta desse processo incide sobre os sujeitos, encerrando-os em sua própria realidade e dificultando a construção de vínculos coletivos. Segundo Zanella, Lessa e Da Ros (2002), essa dinâmica perversa impede que os sujeitos reconheçam, nas experiências de seus pares, as dificuldades, angústias e frustrações compartilhadas, enfraquecendo as organizações coletivas e as experiências de pertencimento em grupos.

Neste contexto, é importante resgatar o conceito de grupo. Zanella e Pereira (2001), explicam que um grupo surge a partir do momento em que interesses individuais e similares se transformam em interesses coletivos. Assim, as relações estabelecidas entre os membros do grupo mobilizam processos de organização, participação e produção coletiva. Nessa perspectiva, a produção é entendida como "a própria ação grupal, que se dá pela participação de todos, seja em torno de uma tarefa, seja visando um objetivo comum" (Zanella; Pereira, 2001, p. 107). O grupo, nesse contexto, surge como espaço de produção de sentidos coletivos sobre a realidade e de construção de estratégias de enfrentamento às questões que atravessam os sujeitos que dele participam.

Dessa forma, acredita-se que a potência dos grupos fortalece as vivências da coletividade e o reconhecimento de classe, constituindo-se como produtora de bons encontros. Para Strappazzon e Maheirie (2016, p.118), os bons encontros ocorrem "quando dois corpos se compõem de tal forma que a partir de sua relação há um aumento de potência e, por consequência, um aumento da capacidade de existir". A mobilização de afetos felizes através de bons encontros na coletividade é compreendida como forma de resistência frente às lógicas individualizantes que marcam as experiências docentes no contexto da racionalidade capitalista neoliberal.

Um exemplo disso pode ser observado na fala de uma docente-participante, nomeada ficticiamente como Raquel, para quem o fazer coletivo e o sentimento de pertencimento a um coletivo mostram-se fundamentais para o desenvolvimento da prática docente: *"Hoje eu fiquei bem feliz com uma atitude de uma prof [...] Ela disse: "Você fez na semana passada, deixa que eu faço nessa" [...] Eu achei tão legal. Eu acho que é esse conjunto que tem que ter, né? Tem que ter essa base."*

A partir dessas concepções, a metodologia PERFORMA lança mão das práticas grupais na construção dos percursos formativos desenvolvidos junto às docentes-participantes. Segundo Pereira e Sawaia (2020, p. 24) as "práticas grupais tem uma intencionalidade direcionada ao cuidado e à potencialização da vida". Assim, essas práticas são compreendidas como ferramentas de trabalho deliberadas, com objetivos delimitados e voltadas à elaboração e reelaboração de processos que mobilizem e fortaleçam o grupo (Pereira; Sawaia, 2020). Para Maheirie (2020, p. 12), as práticas grupais "são a possibilidade de experienciar os

encontros e por meio deles sermos o que ainda não somos, de ultrapassarmos nosso ponto do desenvolvimento e alçar outros patamares", sendo assim, não apenas um elemento possível, mas uma dimensão fundamental nos processos formativos. É importante destacar, porém, que a defesa de práticas grupais na formação docente ultrapassa a lógica das chamadas *dinâmicas de grupo,* que como alerta Lane (1980), frequentemente assumem o objetivo de ajustar os sujeitos às condições existentes. Dado seu caráter moralizante, essas dinâmicas tendem a reduzir as vivências da criatividade e da inventividade, que são elementos necessários à construção de processos efetivamente transformadores.

A prática grupal aqui defendida se sustenta na relação indissociável entre a ética, a estética e a afetividade. Essa perspectiva, segundo Pereira e Sawaia (2020, p. 100) se baseia em uma ética que "constantemente questione as concepções já estabelecidas", uma afetividade "como espaço que permita aos sujeitos afetar e ser afetado", e "uma estética definida como possibilidade de, pautados no sensível, enxergar outros modos de compreensão da realidade". É possível observar essa relação em um dos encontros de um percurso realizado com professoras da Educação Infantil no ano de 2024. Nesse momento, foi utilizado um documentário construído a partir das falas das próprias docentes-participantes para apresentar as similaridades das experiências e angústias, bem como as construções coletivas no trabalho. A proposta dessa atividade buscou seguir a perspectiva de Gomes e Cordeiro (2025, p. 122) que afirmam que nos encontros do PERFORMA, a educação estética "se faz nos de diálogos entre uma "obra" (poética, imagética, dramática, etc.) e as experiências que o professor/espectador tem constituídas em si, até mesmo as histórias tramadas no processo grupal". A docente, ficticiamente nomeada como Sueli, descreve sobre sua experiência a partir dessa prática grupal: *"Percebi que não acontece só comigo ali, acontece com todas nós [...] Todo mundo ouve, todo mundo apoia. A minha dificuldade às vezes é a sua dificuldade. A gente falando e conversando, a gente consegue melhorar, superar."*

As práticas grupais ampliam as possibilidades de identificação e diferenciação, visto que "no grupo, os sujeitos descobrem-se iguais, uma vez que pertencem a um mesmo contexto histórico que os constitui, mas também descobrem-se diferentes uns dos outros" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 60). Nessa perspectiva, o PERFORMA atua, na construção de espaços de reflexão compartilhada com os professores sobre desafios e potencialidades presentes em suas práticas, incentivando a construção coletiva de estratégias de enfrentamento aos desafios e mobilizando práticas comprometidas com a transformação social.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa realizada nos acervos do projeto evidencia a potência dos percursos de formação docente a partir da metodologia PERFORMA e de suas práticas grupais. O projeto surge como uma possibilidade de construção de uma formação pautada na construção de novos sentidos e sensibilidades nas práticas das docentes.

Na articulação entre os eixos temáticos: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo, é possível compreender a ética, a estética e a afetividade como dimensões fundamentais nos processos de formação. Os percursos são atravessados pelos afetos e pelos bons encontros, constituindo-se como espaço coletivo de resistência e pertencimento. Ao acolher experiências, promover reflexões críticas e incentivar construções coletivas, tais vivências possibilitam o fortalecimento do trabalho docente e criação de caminhos para a transformação social.

Nesse sentido, compreende-se que, a partir das práticas grupais, abrem-se caminhos para a subversão das lógicas utilitaristas, hierarquizadas e conteudistas que marcam as formações docentes no contexto da racionalidade capitalista neoliberal. A aposta da metodologia PERFORMA aponta para a urgência de se pensar em novas práticas de formação docente, que considerem as demandas concretas e aproximem o diálogo entre as docentes, suas práticas educacionais e os desafios do contexto sociopolítico contemporâneo.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa da Univille (FAP/Univille) e à CAPES.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras,** v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BECHI, Diego; FÁVERO, Altair Alberto; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 38, 2023.

GATTI, Bernadete. Angelina. (2017). Didática e formação de professores: provocações. Cadernos de pesquisa, 47, 1150-1164. https://doi.org/10.1590/198053144349

GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. A Metodologia Performa: princípios, concepções e eixos constitutivos. *In:* GOMES, Allan Henrique et al. (org.). **Formação docente e psicologia da educação**: o Performa em cena. Joinville, SC: Ed. Univille, 2025. p. 104-133.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Uma redefinição da Psicologia Social. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 96–103, 1980.

MAHEIRIE, Kátia. Prefácio: grupos, coletivos e novas experiências possíveis para o humano. In: PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi; VENERA, José Isaías; SOSSAI, Fernando Cesar. Políticas de formação de professores no Brasil: reflexões sobre algumas contradições. In: GOMES, Allan Henrique et al. (org.). **Formação docente e psicologia da educação**: o Performa em cena. Joinville, SC: Ed. Univille, 2025. p. 30–49.

SALVATORI, Ana Paula. Docência em cena: pesquisa-exposição de um percurso formativo. 2023. 83 f. **Dissertação** (Mestrado) — Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, 2023.

STRAPPAZZON, André Luiz; MAHEIRIE, Katia. "Bons encontros" como composições: experiências em um contexto comunitário. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 68, n. 2, p. 114-127, 2016. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ZANELLA, Andréa Vieira; LESSA, Clarissa Terres; DA ROS, Sílvia Zanatta. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 211-218, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira; PEREIRA, Renata Susan. Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 6, p. 105-114, 2001.

PRÁXIS EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE VERBOS

Jéssica Lemes da Rosa[1]
Eliane Kormann[2]

Eixo Temático:Formação Docente
Categoria de Submissão:Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O Estágio Supervisionado constitui-se como um espaço fundamental de práxis e construção da identidade docente. Este estudo tem como objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no ensino de verbos em Língua Portuguesa. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, realizada em uma turma de 5.º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e observações registradas em diário de bordo, culminando na regência de classe. Os resultados demonstram que as práticas pedagógicas pautadas no protagonismo estudantil, como o "Bingo dos verbos", "Caça aos verbos" e "Quiz: descobrindo os verbos", promoveram maior engajamento, participação ativa e cooperação entre os alunos. A intencionalidade pedagógica presente no planejamento flexível e o uso de estratégias lúdicas mostraram-se eficazes para atender à diversidade de ritmos de aprendizagem da turma. Conclui-se que a vivência do estágio consolidou a articulação entre teoria e prática, reafirmando a importância de uma atuação docente mediadora, sensível e comprometida com a construção coletiva do conhecimento e com o protagonismo do estudante.

Palavras-chave: estágio supervisionado; metodologias ativas; ensino de verbos; práxis educativa.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está vinculado ao Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), no campo do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas em uma escola pública municipal, em uma turma de 5.º Ano composta por 22 alunos, na faixa etária de 10 a 11 anos e com diferentes níveis de aprendizagem.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque. *E-mail*: jessica.lemes@unifebe.edu.br
[2] Doutoranda em Educação. Mestra em Educação. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* eliane.kormann@unifebe.edu.br

Destaca-se que a experiência do Estágio Supervisionado é uma ação reflexiva de compreensão entre teoria e prática, levando os acadêmicos e futuros professores à realidade da atuação profissional e realçando os estudos da formação. Desse modo, o estágio se torna uma ferramenta fundamental na construção da identidade profissional (Silva; Gaspar, 2018).

Assim sendo, essa identidade docente e sua construção, considerando os contextos educacionais de atuação, estão pautadas em teorias e práticas que precisam se conectar constantemente, dando suporte mútuo numa perspectiva freireana da práxis educativa a qual

> assume um caráter crítico reflexivo e integra os conteúdos curriculares com as problemáticas atuais, de modo a potencializar o processo de aquisição do saber, de aprendizagem. Não qualquer saber, mas aquele que instrumentalize o educando para assumir-se como sujeito da própria história, da história de sua comunidade e da história de seu povo (Correia; Bonfim, 2008, p. 62).

A formação de professores exige a construção dessas experiências formativas que articulem teoria e prática, considerando a realidade dos estudantes e da instituição escolar. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado assume papel fundamental ao possibilitar que os acadêmicos mobilizem conhecimentos teóricos em diálogo com os contextos concretos de atuação (Araújo, Fortunato e Medeiros, 2024).

O relato tem como eixo central uma das atividades práticas realizadas no campo de estágio, considerando as metodologias ativas para o ensino dos verbos, conteúdo exigido na área de Língua Portuguesa para o 5.º Ano, de acordo com a BNCC.

Para Moran (2019), as metodologias ativas estimulam a participação ativa dos estudantes, sendo “estratégias pedagógicas desenhadas e mediadas pelos professores para que os estudantes se tornem mais protagonistas através da investigação, da experimentação e da resolução de problemas, de forma criativa, crítica e integral” (p. 13).

O processo da aprendizagem requer do professor intencionalidade pedagógica, desenhada no planejamento com base na realidade dos estudantes.

Portanto, o objetivo do presente estudo é analisar a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente para o ensino de verbos, evidenciando o quanto essa abordagem possibilita o protagonismo, o diálogo e a construção do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação. A escolha metodológica justifica-se pela natureza do estágio supervisionado, que, conforme apontam Silva e Gaspar (2018), constitui-se como um espaço de práxis, no qual a teoria e a prática se articulam para a construção da identidade docente. Desse modo, o percurso investigativo buscou não apenas

descrever a realidade observada, mas também intervir nela de maneira crítica, reflexiva e significativa.

O Estágio Supervisionado acontece por meio de observações e práticas realizadas no campo escolar, neste caso específico, o Estágio IV ocorreu no 5.º Ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. A pesquisa de campo, segundo Brandão (2007, p. 12), "[...] é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico". Assim sendo, é por meio desta experiência que buscamos compreender de forma mais profunda a dinâmica escolar e a interação dos alunos com o ambiente educacional.

O presente estágio compreendeu 105 horas, seguindo uma abordagem metodológica estruturada em várias etapas, descritas a seguir:

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para compor a fundamentação teórica, na qual foram consultados artigos, livros e documentos legais sobre a educação, mais especificamente do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com o intuito de compreender a estrutura educacional e como ela se reflete nas práticas pedagógicas.

Na sequência, construiu-se o diário de bordo por meio da observação e do diagnóstico da escola. O diário serve como registro reflexivo e analítico das experiências observadas na turma em que o estágio foi aplicado, facilitando a identificação das características desse contexto. Foram analisados tanto o projeto pedagógico quanto às ações do dia a dia da sala de sala, tais como: as atividades propostas pela professora regente; os diálogos e a relação professor-aluno; o acolhimento; a linguagem utilizada (oral, corporal, entre outras); e a condução dos alunos nas atividades, metodologias e recursos, todos analisados à luz da BNCC.

Destaca-se que a etapa da observação também foi composta por uma carga horária de análise documental da unidade escolar, englobando o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ensino, o Plano de Aula e os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esta análise documental complementou as observações em campo, proporcionando uma visão mais abrangente das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico na instituição para subsidiar a construção dos Planos de Ação.

Após esta etapa, seguiu-se para a elaboração dos planos de ação, relatórios, análise de dados e considerações. Toda essa documentação pedagógica compõe o Portfólio, apresentado ao final do processo em forma de seminário.

A combinação dessas etapas permitiu uma compreensão detalhada da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de toda organização escolar, contribuindo para a construção das competências que envolvem conhecimento, habilidades e atitudes relevantes para uma atuação didático-pedagógica transformadora, inclusiva e baseada numa práxis (reflexão-ação-reflexão), além de promover a educação para a equidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado, de acordo com a Resolução Consuni, n.º 11/2025, Artigo 1.º, "tem por finalidade assegurar aos futuros professores experiências reais de trabalho em ambientes escolares que promovam o

desenvolvimento das competências profissionais dos licenciandos, por meio da articulação entre teoria e prática" (Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque, 2025).

Durante a observação de campo, foi possível constatar que a turma apresentava alunos participativos, autônomos e comprometidos com o aprendizado. Sabe-se que a disposição para a aprendizagem reforça o que aponta a Base Nacional Comum Curricular (2017), na qual o currículo deve partir das necessidades, interesses e identidades culturais dos estudantes, considerando seus contextos e experiências. Essa constatação foi sinalizada pelo comportamento dos estudantes e da professora, criando um cenário essencial para planejar aulas que realmente dialogassem com a realidade dos alunos e despertassem ainda mais o seu interesse.

Ao longo da prática, percebi o quanto o planejamento é essencial para a efetividade das atividades e o sucesso na aprendizagem.

> Partindo do que está acordado nas Diretrizes, cada professor organizará seu planejamento considerando a comunidade na qual a escola está inserida e os diagnósticos dos alunos. Vale lembrar que conhecer cada aluno e sua turma é fundamental, os saberes e as necessidades devem sempre fazer parte da prática pedagógica do professor que deve contemplar também o que os alunos não sabem para que possa alcançar com êxito o objetivo geral e os de aprendizagem (São João Batista, 2018, p. 15).

Cada etapa, desde a escolha dos conteúdos e a elaboração das estratégias até a organização dos materiais, demandou reflexão e intencionalidade pedagógica. As aulas planejadas com diferentes metodologias mostraram-se mais eficazes, pois atenderam à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, assim como destaca Moran (2015, p. 1):

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Os momentos de maior participação e entusiasmo ocorreram justamente nas propostas que valorizavam o protagonismo estudantil. O conteúdo de verbos, temática indicada na BNCC e na proposta pedagógica da rede municipal, foi trabalhado por meio de metodologias ativas que mobilizaram o estudante para a aprendizagem com sentido.

Desse modo, aplicaram-se as seguintes propostas:Bingo dos verbos, Caça aos verbos e o Quiz: descobrindo os verbos. Nessas atividades, os alunos puderam aprender de forma divertida e colaborativa, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também competências sociais, como o trabalho em grupo e o respeito às regras. Notou-se, portanto, que o uso de metodologias que estimulam a participação ativa alinha-se perfeitamente com a perspectiva pedagógica de Moran (2019) em que os estudantes investigam, experimentam e resolvem problemas de maneira autônoma.

4 CONCLUSÕES

O Estágio Supervisionado IV, realizado no 5.º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Prof.ª Araci Espíndola Dalcenter, foi um momento importante para a formação docente, possibilitando a articulação entre os fundamentos teóricos estudados e a prática pedagógica em contexto real.

Durante o período de observação e regência, foi possível constatar que a turma era composta por alunos participativos, autônomos e comprometidos. Essa característica reforçou a importância de elaborar planejamentos que dialogassem com os interesses e as necessidades dos estudantes, conforme orienta a BNCC.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, pautadas em metodologias ativas, contribuíram para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, promovendo o engajamento, o protagonismo e a cooperação entre os alunos, fortalecendo tanto as competências linguísticas quanto as sociais.

Além disso, a prática evidenciou a relevância do acompanhamento constante das dificuldades individuais, reafirmando o papel do professor como mediador e facilitador da aprendizagem. O planejamento flexível, aliado ao uso de diferentes estratégias, mostrou-se essencial para atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes na turma.

Assim, o estágio proporcionou um espaço de reflexão e aprimoramento profissional, consolidando a compreensão de que o processo educativo se torna mais eficaz quando o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem e o professor atua de forma intencional, sensível e comprometida. A vivência reafirmou, portanto, a importância de uma prática docente fundamentada em metodologias ativas, que tem como base o diálogo, a escuta, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE) pela sólida formação acadêmica, essencial para fundamentar minha base teórica e meu compromisso com a educação.

Agradeço à Escola de Educação Básica Prof.ª Araci Espíndola Dalcenter, da rede pública municipal de São João Batista, e, de forma especial, aos estudantes do 5.º Ano, pelo acolhimento no Estágio Supervisionado, proporcionando as vivências práticas que contribuíram para a construção de minha identidade docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, V. **Formação docente, estágio supervisionado e práticas reflexivas na contemporaneidade**. 2024.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo.
Sociedade e Cultura, vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 11-27 Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BRUSQUE – UNIFEBE. UNIVERSIDADE. **Resolução CONSUNI n.º 11/2025**, de 29 de janeiro de 2025. Dispõe sobre Aprova o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/consuni112025-i.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

CORREIA, W.; BONFIM, C. Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência**. Trilhas Filosóficas**. Ano 1 • Nº 1 • Jan/Jun 2008. Disponível em: https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/praxis_pedagogica.pdf. Acesso em:18 maio 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2019.

MORAN, José. *Entrevista com o professor José Moran – Um papo sobre metodologias ativas*. Revista Carioca de Educação Pública, Rio de Janeiro, nº 8, [s.d.].

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. [S. l.], 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

SÃO JOÃO BATISTA (SC). **Diretrizes Curriculares Municipais.** São João Batista: Secretaria Municipal de Educação; Prefeitura Municipal, 2018.

SILVA, H. I.; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v.99, n.251, p. 205 – 221, jan. 2018. DOI https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 maio 2026.

QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA?
DOCÊNCIA, DIGNIDADE E ADOECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Wagner Eduardo Estácio de Paula[1]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Educação Infantil
Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE

RESUMO: A docência na Educação Infantil tem sido atravessada por condições de trabalho que tensionam o reconhecimento, a saúde e a produção de dignidade dos professores. Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir de pesquisa qualitativa realizada com professores de uma unidade pública de Educação Infantil de um município catarinense, como a dignidade pelo trabalho é afetada por processos de solidão docente, desumanização e adoecimento. A investigação utilizou entrevistas semiestruturadas, grupos focais e diário de campo, com análise temática de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a docência nessa etapa da educação básica não pode ser compreendida como extensão natural do cuidado, tampouco como vocação individual, pois envolve formação, intencionalidade pedagógica, trabalho coletivo e condições institucionais concretas. As falas dos participantes indicaram que a sobrecarga, a falta de reconhecimento, a fragilidade do apoio institucional e a lógica neoliberal de individualização do sofrimento produzem um cenário em que o professor se percebe isolado, substituível e adoecido. Conclui-se que cuidar de quem educa significa reconhecer o trabalho docente como prática humana, política e socialmente necessária, criando condições para que a Educação Infantil não seja sustentada pelo sacrifício silencioso de seus professores.

Palavras-chave: Docência; Educação Infantil; Dignidade; Adoecimento; Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A pergunta que orienta este trabalho — quem cuida de quem educa? — não pretende produzir um efeito retórico vazio. Ela nasce de uma contradição vivida no cotidiano da Educação Infantil: espera-se que professoras e professores sustentem relações de cuidado, escuta, proteção, aprendizagem e formação humana, mas nem sempre se pergunta em que condições esses sujeitos trabalham, adoecem, resistem e produzem sentido para a própria docência. A Educação Infantil, historicamente atravessada pela associação entre infância, assistência e trabalho feminino, ainda carrega marcas de desvalorização que dificultam o reconhecimento pleno de sua dimensão pedagógica.

[1] Doutor em Bioética. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: wagner.estacio@unifebe.edu.br

Didonet (2001) lembra que a Educação Infantil, em sua origem, esteve vinculada ao trinômio mulher-trabalho-criança. Esse dado histórico ajuda a compreender por que, mesmo após sua consolidação como primeira etapa da educação básica, essa área ainda convive com ambiguidades: ora é tratada como espaço de cuidado, ora como etapa preparatória para o ensino posterior, nem sempre sendo reconhecida como campo próprio de docência. Essa tensão repercute diretamente sobre quem trabalha com crianças pequenas, pois o professor passa a ser convocado a responder por demandas pedagógicas, afetivas, familiares, institucionais e sociais que frequentemente excedem suas condições concretas de trabalho.

O artigo que sustenta este resumo expandido analisou a percepção de professores de uma unidade escolar de Educação Infantil de um município catarinense sobre a produção de dignidade pelo trabalho. A pesquisa, publicada por Paula e Lima (2020), situou-se no contexto da categoria teorética “repúblicas inacabadas” e evidenciou que a solidão docente aparece como uma categoria central para compreender os efeitos da desumanização e do adoecimento no trabalho. Não se trata, portanto, de uma solidão reduzida à ausência de pessoas, mas de uma condição produzida quando muitas vozes falam no espaço escolar e, ainda assim, poucas são efetivamente ouvidas.

A discussão da dignidade é decisiva nesse percurso. A Constituição Federal de 1988 reconhece a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988). No entanto, como apontam Paula e Lima (2020), esse reconhecimento jurídico não garante, por si só, sua realização no cotidiano do trabalho docente. Entre a afirmação constitucional da dignidade e sua produção concreta no mundo do trabalho há um campo de disputas, silenciamentos e desigualdades. Nessa direção, Kant (2009) contribui ao afirmar que aquilo que está acima de todo preço possui dignidade; o problema aparece quando o professor passa a ser tratado como peça substituível de uma engrenagem institucional, e não como sujeito que produz um bem humano: a formação de crianças.

A conjuntura neoliberal aprofunda essa contradição. Bresser-Pereira (2018), ao discutir o capitalismo financeiro-rentista, ajuda a compreender um tempo histórico em que o Estado é pressionado a reduzir investimentos, direitos e políticas de proteção social. Na escola pública, essa lógica não se apresenta apenas como teoria econômica: ela aparece na superlotação das turmas, na precarização das condições materiais, na fragilidade do apoio institucional, no enfraquecimento do trabalho coletivo e na responsabilização individual do professor por problemas que são estruturais.

Diante disso, o problema que orienta este trabalho pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo as condições de trabalho na Educação Infantil interferem na produção de dignidade, reconhecimento e saúde docente? O objetivo geral é analisar, a partir de pesquisa qualitativa realizada com professores da Educação Infantil, como a docência nessa etapa é atravessada por processos de solidão, desumanização e adoecimento, destacando a dignidade pelo trabalho como categoria crucial para pensar a formação docente. Justifica-se esta reflexão pela necessidade de afirmar que a qualidade da Educação Infantil não pode ser separada das condições de vida e trabalho de quem educa.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como um recorte analítico de pesquisa qualitativa, fruto de dissertação de mestrado, com caráter descritivo-interpretativo e análise ético-política, realizada com professores de um núcleo de Educação Infantil localizado em um bairro de vulnerabilidade social de um município catarinense. A investigação teve parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAEE 92431218.7.0000.0120 e teve como objetivo analisar a percepção dos participantes sobre a produção de dignidade pelo trabalho (PAULA; LIMA, 2020).

Participaram da pesquisa quinze professores do núcleo investigado. A seleção ocorreu por amostra intencional, tendo como critérios de inclusão estar em atividade no núcleo de Educação Infantil selecionado e possuir, ao menos, dois anos de experiência docente com o público infantil. Para a produção dos dados, foram utilizados três instrumentos: diário de campo, entrevista semiestruturada e grupo focal. O diário de campo permitiu registrar elementos da rotina, da organização do núcleo e das condições de trabalho; as entrevistas individuais aprofundaram percepções sobre dignidade, saúde, trabalho e relações institucionais; os grupos focais possibilitaram a construção coletiva de sentidos sobre valorização profissional, reconhecimento, sofrimento e docência.

O material produzido foi gravado, transcrito e organizado por meio de análise temática de conteúdo ajustada. Conforme Paula e Lima (2020), o ajustamento da técnica decorreu do interesse em apreender a significância de argumentos e ideias, e não apenas a frequência de palavras ou expressões. A análise seguiu um movimento de codificação, agrupamento por analogia, exploração transversal do material e categorização, em diálogo com Minayo (2014). Para este resumo expandido, privilegia-se a categoria “solidão, na interface entre docência na educação infantil, neoliberalismo e dignidade”, por sua potência para pensar a formação docente e as condições ético-políticas do trabalho educativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa indicaram que a solidão docente não deve ser compreendida como simples isolamento físico. Na Educação Infantil, o professor está cercado por crianças, colegas, famílias, gestores, orientações legais e demandas institucionais. Mesmo assim, pode sentir-se profundamente só. Essa solidão aparece quando suas vozes ecoam, mas não retornam como reconhecimento, apoio, escuta ou transformação das condições de trabalho. Como sintetizam Paula e Lima (2020), a solidão emerge na interface entre docência, neoliberalismo e dignidade, denunciando a destituição da produção de dignidade pelo trabalho.

Um dos elementos centrais dessa solidão é a responsabilização individual do professor por problemas que não são individuais. A professora que precisa lidar com grande número de crianças, ausência de profissionais de apoio, fragilidade da infraestrutura, conflitos familiares, demandas emocionais e cobranças institucionais

passa a ocupar múltiplos papéis. Em certos momentos, deixa de ser reconhecida como docente e passa a ser acionada como mãe, psicóloga, assistente social, gestora, mediadora de conflitos e cuidadora integral. A docência, nesse contexto, é expandida de modo desumanizante, porque se exige mais humanidade justamente quando se retiram as condições humanas de trabalho.

A imagem do professor-máquina, trabalhada por Paula e Lima (2020), é expressiva. Quando a lógica institucional exige que o professor "dê conta" de tudo, mesmo adoecido, exausto ou sem suporte, sua força de trabalho passa a ser tratada como instrumento substituível. Nesse ponto, a reflexão kantiana sobre dignidade ganha densidade: se dignidade é aquilo que não possui equivalente nem preço (KANT, 2009), a transformação do professor em ferramenta social revela uma forma concreta de desumanização. O trabalhador deixa de ser reconhecido como sujeito e passa a ser percebido pelo que entrega, suporta e resolve silenciosamente.

O adoecimento, nessa perspectiva, não pode ser interpretado como fraqueza individual. Berlinguer (2015), ao discutir a bioética cotidiana, lembra que as dificuldades tornam-se dramáticas quando o poder dos trabalhadores é escasso, o Estado é inerte e as atividades se desenvolvem sem suficiente respeito à vida humana. A pesquisa evidenciou sintomas de esgotamento, uso de medicação, lesões físicas, sofrimento emocional e sensação de culpa. O professor adoece, mas continua trabalhando porque as crianças "precisam dele". Essa frase, aparentemente nobre, esconde uma violência: a naturalização do sacrifício docente como condição de funcionamento da Educação Infantil.

Há, ainda, uma dimensão histórica nessa desvalorização. A Educação Infantil foi durante muito tempo compreendida como creche assistencial, voltada sobretudo ao cuidado de crianças enquanto suas mães trabalhavam. Embora esse percurso tenha sido transformado pela legislação educacional e pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, suas marcas permanecem. O docente da Educação Infantil ainda precisa provar que educa; precisa justificar que brincar é pedagógico, que cuidar é também ato formativo, que acompanhar crianças pequenas exige conhecimento, planejamento e intencionalidade. O problema não está no cuidado, mas na redução da docência ao cuidado desqualificado.

A lógica neoliberal agrava esse cenário porque desloca para o indivíduo a responsabilidade por problemas coletivos. Se a turma está superlotada, o professor deve adaptar-se; se falta material, deve "dar um jeito"; se a família enfrenta vulnerabilidades, deve acolher; se a gestão não escuta, deve continuar. Bresser-Pereira (2018) aponta que o capitalismo financeiro-rentista reorienta o Estado e aprofunda desigualdades. Na escola, esse processo ganha forma cotidiana: menos investimento, menos tempo coletivo, menos escuta institucional e mais exigência de desempenho. O resultado é uma docência que se realiza entre o prazer de educar e a culpa por nunca conseguir fazer o suficiente.

O reconhecimento aparece, então, como categoria política. Não se trata de elogio eventual ou agradecimento simbólico. Reconhecer o trabalho docente significa construir condições para que o professor participe das decisões, seja ouvido pela gestão, tenha suporte institucional, disponha de condições materiais adequadas e possa compartilhar responsabilidades com outros sujeitos e serviços

públicos. Paula e Lima (2020) apontam que o estímulo ao trabalho coletivo pode funcionar como ferramenta de transformação, justamente porque rompe com a solidão produzida pela individualização neoliberal.

Para a formação docente, essa discussão é primordial. Formar professores para a Educação Infantil não pode limitar-se a ensinar metodologias, planejar atividades ou estudar fases do desenvolvimento. É necessário discutir trabalho, saúde, dignidade, reconhecimento e condições institucionais. O futuro professor precisa compreender que sua prática não acontece no vazio; ela é atravessada por políticas públicas, relações de poder, escolhas econômicas, formas de gestão e sentidos sociais atribuídos à infância. Cuidar de quem educa, nesse horizonte, significa construir uma formação que não romantize a docência, mas também não abandone sua potência humanizadora.

A pergunta inicial retorna com mais força: quem cuida de quem educa? A resposta não pode ser individual. Não é apenas o professor que deve cuidar de si, como se o adoecimento fosse resultado de má gestão emocional. Também não basta pedir resiliência a trabalhadores que enfrentam condições objetivamente desgastantes. Cuidar de quem educa exige compromisso institucional, políticas públicas, gestão democrática, trabalho coletivo e reconhecimento de que a dignidade docente é condição para uma Educação Infantil verdadeiramente comprometida com a formação humana.

4 CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo analisar, a partir de pesquisa qualitativa realizada com professores da Educação Infantil, como a docência nessa etapa é atravessada por processos de solidão, desumanização e adoecimento, destacando a dignidade pelo trabalho como categoria para pensar a formação docente. A discussão permitiu compreender que o sofrimento docente não pode ser reduzido à dimensão individual, pois é produzido em relações concretas de trabalho, gestão, reconhecimento e organização social.

Os resultados apontam que a Educação Infantil permanece atravessada por ambiguidades históricas. Embora seja reconhecida legalmente como etapa da educação básica, o trabalho docente com crianças pequenas ainda sofre com marcas de assistencialismo, feminização desvalorizada, precarização e baixa visibilidade social. Nesse cenário, a sobrecarga e a ausência de reconhecimento produzem uma forma de solidão que afeta diretamente a dignidade e a saúde dos professores.

Conclui-se que cuidar de quem educa é condição para qualificar a Educação Infantil. Isso exige superar a naturalização do sacrifício docente, fortalecer práticas coletivas, ampliar espaços de escuta, garantir condições adequadas de trabalho e reconhecer o professor como sujeito de dignidade. No campo da formação docente, essa reflexão é decisiva: formar professores também é criar condições para que compreendam sua prática como trabalho humano, político e socialmente necessário, e não como missão solitária sustentada pelo adoecimento.

REFERÊNCIAS

BERLINGUER, Giovanni. **Bioética cotidiana**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **Capitalismo financeiro-rentista**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 92, p. 17-29, 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: BANDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Educação infantil: a creche, um bom começo – manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Tradução Rosana Severino di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 151-155.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial; Barcarolla, 2009.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PAULA, Wagner Eduardo Estácio de; LIMA, Rita de Cássia Gabrielli Souza. Docência na educação infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e0023060, 2020. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00230.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS SOB A ÓTICA ECOTRANSCOMPLEXA: LUDICIDADE E AFETIVIDADE NO ENFRENTAMENTO DA DEFASAGEM ESCOLAR

Luan José dos Santos Ferreira[1]
Mara Regina Zluhan[2]
Marluci Dalpias[3]
Lidiane Fátima Grutzmann[4]
Aneara Souza dos Santos Machado[5]

Eixo Temático: Formação de Professores
Categoria de Submissão: Resumo Expandido
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe — UNIARP

RESUMO: A recomposição das aprendizagens sob a ótica ecotranscomplexa configura-se como estratégia fundamental para enfrentar o baixo rendimento escolar. O presente estudo parte da seguinte problemática: como a integração entre ludicidade, afetividade e cognição, por meio de práticas pedagógicas ecotranscomplexas, pode contribuir para a ressignificação do ensino e para a mitigação do baixo rendimento escolar? Tem por objetivo compreender como práticas pedagógicas ecotranscomplexas podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e contribuir para a mitigação do baixo rendimento escolar. O método adotado configurou-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza básica e abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas recentes publicadas entre 2020 e 2025. Os resultados demonstram que as redes de ensino com melhores índices de progresso substituíram os modelos de recuperação tradicionais e fragmentados por práticas de aceleração, que buscam a religação dos saberes e o acolhimento socioemocional dos estudantes. Verificou-se que a afetividade, fundamentada na ética spinoziana, e o resgate do lúdico atuam como motores essenciais para aumentar a potência de agir do aluno, devolvendo-lhe a vontade de aprender. As conclusões indicam que a recomposição eficaz encontra respaldo legal na estratégia 5.12 do novo Plano Nacional de Educação/PNE 2026–2036 (Brasil, 2026), exigindo uma formação docente que transcenda o caráter técnico. Em síntese, o êxito no processo educativo contemporâneo depende de uma mudança de paradigma que assuma a educação como um ato de humanização e justiça social.

Palavras-chave: ecotranscomplexidade; formação docente; recomposição de aprendizagem.

[1] Mestrando. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. *E-mail*: sluan65@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: mara.regina@uniarp.edu.br
[3] Mestranda 3. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp.
E-mail: marlucidalpias14@gmail.com
[4] Doutora 4. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: lidigrutzmann@gmail.com
[5] Mestranda 5. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. *E-mail*: aneara@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos no processo de recomposição das aprendizagens, especialmente em contextos de baixo rendimento escolar. Esse problema tornou-se ainda mais visível durante e após a pandemia da COVID-19, quando os índices de alfabetização despencaram drasticamente, comprometendo o desenvolvimento dos ciclos de ensino e o conjunto das práticas educativas, como destacam Oliveira; Palácios e Bellato (2025). Dessa forma, o presente estudo está configurado no seguinte problema: como a integração entre ludicidade, afetividade e cognição, por meio de práticas pedagógicas ecotranscomplexas, pode contribuir para a ressignificação do ensino e para a mitigação do baixo rendimento escolar? O objetivo, por sua vez, é compreender como práticas pedagógicas ecotranscomplexas podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e contribuir para a mitigação do baixo rendimento escolar.

A recomposição de aprendizagem surge como um desafio no cenário educacional contemporâneo, exigindo abordagens que superem a simples repetição de conteúdo. Ao pensar nesse desafio, surge a problemática: de que maneira a aplicação de estratégias pedagógicas sob a ótica ecotranscomplexa impacta e potencializa a recomposição de aprendizagem de estudantes com baixo rendimento escolar? Diante de estudantes com baixo rendimento escolar, delimitamos o objetivo da pesquisa: investigar como a ludicidade e a afetividade são concebidas como dimensões centrais para o desenvolvimento da cognição, articulando de modo intrínseco as práticas educativas a uma perspectiva ecotranscomplexa, o que pode contribuir para a mitigação da defasagem educacional e responder às demandas contemporâneas.

A ecotranscomplexidade configura-se como um novo paradigma no campo educacional, que busca superar o pensamento linear e a fragmentação do conhecimento científico que dominou e permanece com resquícios na prática pedagógica. Essa perspectiva teórica é sustentada e articulada entre o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Essa perspectiva exige um olhar transdisciplinar que compreenda a vida em sua totalidade, integrando e articulando saberes das áreas biológica, social e espiritual que corroboram no processo de aprendizagem (França; Zwierewicz; Hulse, 2023).

Nessa perspectiva teórica, a ludicidade e a afetividade são habilidades importantes para o desenvolvimento da cognição, articulando-se de modo intrínseco à prática educativa. O conhecimento é uma construção que surge com a interação, ampliada com interações afetivas e lúdicas, favorecendo o engajamento, transformando a aprendizagem em uma experiência vital entre professor, aluno e objeto de estudo (França; Zwierewicz; Hulse, 2023; Moura; Martins, 2022).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa configurou-se como um estudo de natureza básica e abordagem qualitativa, fundamentada no levantamento de dados teóricos para a compreensão de fenômenos educacionais. A nossa pesquisa propôs examinar

práticas de recomposição das aprendizagens, ações pedagógicas e as demandas por formação docente, utilizando como referencial teórico produções acadêmicas recentes entre 2020 e 2025.

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em artigos científicos na área educacional. As informações coletadas foram organizadas para confrontar o modelo tradicional de ensino e as práticas de formação docente em relação à defasagem educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A desigualdade educacional é mostrada com clareza ao analisarmos o tempo de paralisação das atividades presenciais no período pandêmico. O Brasil foi um dos países onde as escolas permaneceram fechadas por mais tempo e, em conjunto com as demais desigualdades sociais já presentes no país, esse prolongado período de fechamento agravou a qualidade da educação na rede pública, aprofundando lacunas de aprendizagem e reduzindo oportunidades de recuperação (Oliveira; Palácios; Bellato, 2025).

Nesse contexto histórico, alguns países adotaram estratégias que indicam que o sucesso escolar no período pós-crise não depende somente de recomposição de aprendizagem, mas também de uma mudança no cerne da prática pedagógica. Redes que obtiveram melhores índices de progresso foram aquelas que substituíram práticas ultrapassadas de modelo de recuperação por práticas de aceleração das aprendizagens. Essa abordagem dialoga diretamente com a ecotranscomplexidade, uma vez que entende que o conhecimento não acontece de modo linear, mas como uma teia de saberes, que precisam ser religados para fazer sentido (Ferreira; Santos, 2020).

Contudo, enfrentar o baixo rendimento escolar exige mais do que ações, é uma mudança de paradigma (Oliveira; Palácios; Bellato, 2025). Diante desse cenário, os professores lidam não apenas com salas de aula superlotadas, mas também com estudantes com defasagem escolar. Historicamente, o sistema educacional tem recorrido à “recuperação tradicional”; entretanto, esse modelo, muitas das vezes, se mostra ineficaz, já que o estudante tem que retomar conteúdos de séries anteriores, isoladamente, criando um efeito perverso, pois, enquanto o estudante revisa o passado, a turma avança nos conteúdos atuais. Dessa forma, esse estudante que já apresenta uma defasagem educacional estará sempre “atrasado” em relação à turma, aumentando a lacuna de aprendizagem e gerando desmotivação e exclusão.

O conceito de recomposição de aprendizagem foca na aceleração: em vez de o estudante retroceder, ele deve ser impulsionado para recuperar a defasagem de aprendizagem e acompanhar a matéria da sua série atual. O foco é analisar quando deverá ser feita a intervenção pontual e estratégica, já que, em um aluno que apresenta dificuldade em subtração durante a divisão, o professor não pode interromper o processo de aprendizagem da divisão para ensinar subtração; em vez disso, ele integra habilidades necessárias no momento da dificuldade que impede o progresso.

Entretanto, enfrentar o baixo rendimento escolar exige mais do que ações paliativas; requer uma mudança de paradigma. Como argumentam Ferreira e Santos (2020), a crise educacional é, em essência, uma crise de percepção e de compreensão da complexidade do real, que a escola tradicional tendeu a fragmentar e simplificar. Sob a ótica da ecotranscomplexidade, a formação docente deve estar preparada para o inesperado, rompendo com saberes compartimentados para buscar a religação dos saberes e uma educação voltada à cidadania e à dignidade humana. A estratégia de aceleração dialoga com o pensamento de Edgar Morin (Ferreira; Santos, 2020), buscando-se a superação desse paradigma da fragmentação pela religação dos saberes. Nessa visão, o erro ou a dificuldade de aprendizagem não deve ser motivo para segregar ou excluir o estudante, mas ser o ponto de partida para uma aprendizagem significativa e inclusiva (Ferreira; Santos, 2020).

Além da necessária mudança de paradigma e cultura institucional das escolas, outros aspectos corroboram a mitigação da defasagem educacional. Entre eles, destaca-se a ampliação do tempo de ensino, priorização das competências curriculares, adoção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas de estudantes do século XXI, aplicação de avaliações diagnósticas, além de ofertar a formação docente específica e de materiais didáticos adequados.

Nessa perspectiva, a recomposição de aprendizagem proposta não se limita a acúmulo de informação, mas busca religar os saberes. Ao propor uma formação ecotranscomplexa, muda-se o olhar de educar para a compreensão humana, já que educar é um ato de cuidado, no qual o professor precisa olhar o estudante em sua totalidade, para que ele reconheça o seu potencial e o poder de mudar o mundo (Ferreira; Santos, 2020).

Ao compreendermos a sala de aula não apenas como um espaço de intelecção, mas um espaço de vivências e relações, conforme ressaltam Huanderson e José (2021), analisamos que a educação spinoziana parte do pressuposto de que o conhecimento nasce a partir do afeto.

A partir dessa concepção spinoziana, cabe ao professor reconhecer que o sentir, o pensar e o afeto no cotidiano escolar são dimensões indissociáveis. E, quando falamos em dar um suporte ao estudante com dificuldade de aprendizagem, a partir da ecotranscomplexidade, a ênfase na afetividade é muito mais que recuperar a nota; é devolver a vontade e a alegria de aprender (Moura; Martins, 2022**;** Huanderson; José, 2021).

A análise dos dados mostra que o acolhimento socioemocional é a base para qualquer avanço acadêmico. Programas internacionais demonstram que o monitoramento do bem-estar dos estudantes é tão importante quanto o desempenho em matemática e português.

A ludicidade e as metodologias ativas são consideradas grandes mediadoras no processo de recomposição das aprendizagens. O uso dessas práticas permite que diferentes crianças aprendam e desenvolvam competências essenciais para o desenvolvimento da cidadania. Como apontam Ranyere e Matias (2023), o resgate do brincar é fundamental para reconectar a criança com o seu corpo e com as experiências adquiridas na educação infantil.

Diante dessas especificidades atuais da educação, destaca-se a urgência de uma formação docente que prepare o professor para trabalhar com a diversidade da sala de aula, tendo em vista que as práticas pedagógicas ecotranscomplexas exigem um professor pesquisador, sensível e capaz de articular saberes.

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa permitiu concluir que a recomposição das aprendizagens requer uma superação definitiva dos modelos tradicionais e fragmentados de ensino. Ao analisar a problemática, que visou compreender como a integração entre ludicidade, afetividade e cognição, por meio de práticas pedagógicas ecotranscomplexas, pode contribuir para a ressignificação do ensino e para a mitigação do baixo rendimento escolar, constatou-se que a aplicação de estratégias ecotranscomplexas impacta positivamente o rendimento dos estudantes. A afetividade e ludicidade demonstraram ser o caminho para reestabelecer o vínculo do estudante com o saber, permitindo que a superação do baixo rendimento escolar ocorra de forma emancipatória.

Essa necessidade de mudanças encontra respaldo legal no Novo Plano Nacional de Educação — PNE (Brasil, 2026), especialmente em sua estratégia “5.12 Acompanhar estudantes com rendimento escolar defasado, para ofertar práticas pedagógicas que contribuam para a recomposição de aprendizagens” (Brasil, 2026 n.p.).

Concluímos que, para a efetivação das metas do PNE, é necessário garantir uma formação docente que transcenda o caráter técnico e assuma uma perspectiva ecotranscomplexa. Isso porque, para favorecer o desenvolvimento de estudantes com limitações e defasagens, o professor precisa entender que recompor aprendizagens não se resume ao cumprimento de uma norma ou à recuperação de uma nota.

Ao investigar a ludicidade e a afetividade como dimensões centrais do desenvolvimento cognitivo, compreende-se a relevância das práticas pedagógicas ecotranscomplexas, que promovem a articulação entre a aprendizagem e um movimento de humanização e justiça social.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, pela oportunidade de formação e suporte institucional. Aos professores, agradeço a orientação e partilha de saberes que foram fundamentais para a ressignificação da minha prática docente. Meu reconhecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 15.388, de 20 de abril de 2026**. Institui o Plano Nacional de Educação — PNE para o decênio 2026–2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 4 maio 2026.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTOS, Cinthia Maria Seibert. Crises na educação, representação e formação de professor: uma contribuição do pensamento complexo na obra de FRANÇA, Fabiana Ribeiro de; ZWIEREWICZ, Marlene; HÜLSE, Levi. Pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação na transposição das políticas ambientais ao contexto escolar. **EccoS – Revista Científica** *[S. l.]*, n. 66, p. e23334, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n66.23334. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23334. Acesso em: 6 maio 2026.

HUANDERSON Barroso Lobo, JOSÉ Vicente de Souza Aguiar. Corpo-mente, afetos e educação: encontros spinozianos. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3243. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3243. Acesso em: 3 maio 2026.

MORIN. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação — Periódico científico editado pela ANPAE** *[S. l.]*, v. 36, n. 3, p. 1088–1107, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.104895. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104895. Acesso em: 2 maio 2026.

MOURA, Antônia Andreia da Silva Santos; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues. Afetividade no processo de formação docente: dialogando com Spinoza e Wallon. **Epistemologia e Práxis Educativa — EPEduc**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i2.3116. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3116. Acesso em: 3 maio 2026.

OLIVEIRA, L. K. M. DE PALACIOS, C.; BELLATO, C. C. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 115, p. e39115037, 2025. Acesso em: 1.º maio 2026.

RANYERE, J.; MATIAS, N. C. F.. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e252545, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545. Acesso em: 3 maio. 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/22277102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio:

uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CLIMA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Carolaine Heck[1]
Gisele Fuckner Bertoldi[2]
Kamilly Trainotti Dias de Sá[3]
Nicole de Souza[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O clima escolar e as relações interpessoais constituem elementos fundamentais para a promoção de ambientes educacionais saudáveis, colaborativos e favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes. Diante dos desafios contemporâneos da educação, que envolvem dimensões sociais, emocionais, pedagógicas e institucionais, torna-se necessário compreender como as interações estabelecidas no ambiente escolar influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo discutir as relações interpessoais e o clima escolar, destacando as contribuições da Psicologia diante das demandas atuais da educação. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, realizada por meio de levantamento de produções acadêmicas clássicas e contemporâneas relacionadas à Psicologia escolar, clima institucional, desenvolvimento socioemocional e educação. A análise ocorreu por meio de leitura interpretativa e categorização temática, permitindo identificar convergências teóricas entre os autores consultados. Os resultados indicam que ambientes escolares pautados no respeito, na cooperação, na escuta e no apoio mútuo favorecem o engajamento, o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes. Evidencia-se, ainda, que a Psicologia contribui para a mediação de conflitos, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de práticas educativas mais humanizadas. Conclui-se que a promoção de um clima escolar positivo depende da articulação entre práticas pedagógicas, formação docente, políticas institucionais e relações interpessoais saudáveis.

Palavras-chave: clima escolar; relações interpessoais; psicologia escolar.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: carolaine.heck@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: gisele.bertoldi@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: kamilly.dias@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: nicole.desouza@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta hoje uma série de desafios que ultrapassam a pedagogia tradicional, envolvendo aspectos sociais, emocionais e relacionais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, as relações interpessoais e o clima escolar são elementos importantes para a promoção de ambientes educativos mais saudáveis, inclusivos e eficazes. O clima escolar, compreendido como a qualidade das interações, normas, valores e percepções compartilhadas no meio educacional, influencia de forma significativa o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes (Cohen *et al,* 2009).

As relações interpessoais criadas no contexto escolar, seja entre professores, alunos, gestores e demais colaboradores, desempenham um papel fundamental na construção desse clima, podendo favorecer ou dificultar o engajamento, a aprendizagem e o bem-estar. A Psicologia, enquanto campo de conhecimento, contribui significativamente para compreender tais processos, oferecendo teorias e práticas para a mediação de conflitos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de práticas educativas humanizadas (Del Prette; Del Prette, 2017).

Os desafios contemporâneos da educação envolvem também questões como a formação docente, a inclusão de estudantes com diferentes necessidades e o uso de tecnologias educacionais. Esses aspectos precisam de uma abordagem mais integrada que considere não apenas os conteúdos curriculares, como também as dimensões subjetivas e relacionais que estão presentes em diferentes níveis de ensino. Dessa forma, a construção de um ambiente escolar positivo faz-se relevante perante as demandas por inclusão e adaptação às transformações sociais e tecnológicas (Libâneo, 2013).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo discutir as relações interpessoais e o clima escolar, destacando as contribuições da Psicologia diante dos desafios contemporâneos da educação. Busca-se, ainda, compreender como esses elementos se articulam em diferentes contextos educacionais e refletir sobre estratégias que favoreçam ambientes inclusivos, colaborativos e promotores do desenvolvimento integral.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, tendo como foco a análise das relações interpessoais, do clima escolar e das contribuições da Psicologia no contexto educacional. O universo da pesquisa compreendeu produções acadêmicas clássicas e contemporâneas sobre educação, Psicologia escolar, relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e clima institucional.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em fontes científicas confiáveis, considerando materiais que apresentassem contribuições significativas para a compreensão do objeto de estudo. Os dados foram analisados por meio de leitura interpretativa e categorização temática,

permitindo a organização das informações em categorias relacionadas ao clima escolar, às relações interpessoais e às contribuições da Psicologia na educação.

O tratamento dos dados ocorreu de forma qualitativa, buscando identificar convergências teóricas entre os autores consultados e relacioná-las aos objetivos propostos pela pesquisa. Dessa forma, foi possível construir uma análise crítica e fundamentada sobre a importância das relações interpessoais e do clima escolar no contexto educacional contemporâneo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções selecionadas evidencia que o clima escolar está diretamente relacionado à qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional. Compreendido como um fenômeno coletivo que envolve normas, valores, práticas e interações, o clima escolar exerce influência significativa sobre o desempenho acadêmico, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento socioemocional (Cohen *et al.*, 2009).

A literatura analisada indica que ambientes escolares marcados por relações baseadas no respeito, na cooperação e no apoio mútuo tendem a favorecer maior participação dos alunos, além de contribuírem para a redução de conflitos e comportamentos agressivos. Por outro lado, quando as relações interpessoais são fragilizadas, observa-se impacto negativo tanto no processo de aprendizagem quanto no bem-estar dos sujeitos envolvidos, evidenciando a relevância dessas interações no cotidiano escolar.

Nesse contexto, as contribuições da Psicologia tornam-se fundamentais para compreender e intervir nessas dinâmicas. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), dificuldades nas relações interpessoais, ainda que não sejam consideradas patologias, podem comprometer a qualidade de vida e o funcionamento social dos indivíduos, o que reforça a necessidade de ações preventivas e educativas. Assim, o desenvolvimento de habilidades sociais, como assertividade, empatia e comunicação eficaz, configura-se como um recurso importante para a promoção de interações mais saudáveis no ambiente escolar.

Além disso, observa-se que a construção de um clima escolar positivo não depende apenas de intervenções pontuais, mas de uma abordagem integrada que envolva práticas pedagógicas, políticas institucionais e a formação de professores. Apesar dos avanços teóricos na área, ainda há uma distância entre o que as pesquisas indicam e sua aplicação efetiva no contexto escolar, o que pode limitar a consolidação de práticas mais inclusivas e humanizadas (Cohen *et al.*, 2009).

Dessa forma, os resultados apontam que investir na qualidade das relações interpessoais é essencial para a construção de um ambiente escolar mais saudável. A articulação entre os conhecimentos da Psicologia e as práticas educacionais, aliada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, mostra-se fundamental para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover uma formação mais significativa e integral dos estudantes.

4 CONCLUSÕES

A análise realizada evidencia que as relações interpessoais e o clima escolar exercem papel fundamental no contexto educacional contemporâneo, influenciando diretamente o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes. Os resultados demonstram que ambientes escolares pautados no respeito, na cooperação e no apoio mútuo favorecem a aprendizagem, o engajamento e o bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Além disso, verificou-se que a Psicologia contribui significativamente para a compreensão e a intervenção nas dinâmicas escolares, oferecendo estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e à promoção de relações mais saudáveis. Observou-se também que a construção de um clima escolar positivo exige ações integradas entre práticas pedagógicas, formação docente e políticas institucionais.

Dessa forma, investir em ambientes educativos mais humanizados, colaborativos e inclusivos é essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover uma formação integral e significativa.

REFERÊNCIAS

COHEN, Jonathan; MCCABE, Elizabeth M.; MICHELLI, Nicholas M.; PICKERAL, Terry. **School climate:** Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alana de Oliveira Santos[1]
Naiara Schlosser[2]
Renata Raulino[3]
Juliana Pedroso Bruns[4]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado III, com foco no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as práticas pedagógicas, os desafios e as contribuições para a formação docente. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC). Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem descritiva, baseada em observações, registros em diário de bordo e aplicação de uma sequência didática ao longo de sete dias. O campo de estágio foi desenvolvido em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, com diferentes níveis de aprendizagem, o que exigiu a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas. Os resultados demonstraram que o processo de alfabetização é heterogêneo e não linear, exigindo práticas diferenciadas e mediação constante do professor. Estratégias que envolveram ludicidade, interação social e uso de recursos visuais favoreceram maior engajamento, participação e avanços na aprendizagem, especialmente na evolução dos níveis de escrita dos alunos. Também se evidenciou a necessidade de intervenções individualizadas, sobretudo em contextos inclusivos, considerando as especificidades de cada estudante. Conclui-se que o estágio contribuiu para uma formação docente crítica e reflexiva, destacando a importância do planejamento intencional, da mediação pedagógica e da utilização de práticas diversificadas para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Palavras-chave: estágio supervisionado; pedagogia; alfabetização e letramento.

[1] Cursando a 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: alana.santos@unifebe.edu.br
[2] Cursando a 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: naiara.schlosser@unifebe.edu.br
[3] Cursando a 7ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: renata.raulino@unifebe.edu.br
[4] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

À luz dos estudos de Pimenta e Lima (2006) e Zabalza (2014), Bruns, Corrêa e Kormann (2025) compreendem o Estágio Supervisionado como um espaço formativo fundamental para a construção de conhecimentos docentes, articulando teoria e prática de maneira reflexiva e crítica. Nessa perspectiva, o estágio possibilita ao futuro professor compreender as realidades educacionais, desenvolver práticas pedagógicas significativas e fortalecer sua formação profissional e humana.

Nesse contexto, ao considerar as experiências vivenciadas no âmbito do Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia, esta pesquisa parte da compreensão de que o processo de alfabetização deve ir além da simples decodificação de palavras, envolvendo práticas significativas de leitura e escrita no cotidiano escolar. Assim, entende-se que "alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética, mas é também inserir a criança nas práticas sociais de leitura e escrita" (Soares, 2004, p. 14). Complementando essa ideia, Soares (2020, p. 36) destaca que "alfabetizar e letrar são processos indissociáveis", reforçando a necessidade de integrar o ensino do código escrito às práticas sociais da linguagem.

Nesse sentido, destaca-se também que a alfabetização constitui o eixo central dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, devendo ocorrer de forma articulada às práticas sociais de leitura e escrita.

> A alfabetização não se reduz ao domínio mecânico de técnicas de leitura e escrita, mas implica a inserção do sujeito em práticas sociais que envolvem a linguagem, possibilitando-lhe compreender e transformar a realidade em que vive. Ensinar a ler e escrever é, portanto, um ato que envolve a formação crítica do sujeito, considerando seu contexto social, cultural e histórico (Soares, 2004, p. 47).

Dessa forma, a alfabetização nos anos iniciais contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, consolidando bases essenciais para sua trajetória escolar e social.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado III, com foco no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as práticas pedagógicas, os desafios e as contribuições para a formação docente.

2 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa de campo de abordagem descritiva, por meio de observações e práticas realizadas no Estágio Supervisionado III, no 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. A pesquisa de campo, segundo Brandão (2007, p. 12), "[...] é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico". Assim sendo, é por meio desta experiência que buscamos compreender de forma mais profunda a dinâmica escolar e a interação dos alunos com o ambiente educacional.

Elucida-se, portanto, que a pesquisa foi desenvolvida no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC). A turma era composta por alunos na faixa etária de 6 a 7 anos e com diferentes níveis de aprendizagem, incluindo duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma de grau 3 não verbal e outra de grau 2, verbal e estrangeira. O presente estágio compreendeu 105 horas seguindo uma abordagem metodológica estruturada em várias etapas, descritas a seguir.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para compor a fundamentação teórica, na qual foram consultados artigos, livros e documentos legais sobre a educação. O principal tópico da pesquisa foi o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a legislação e as políticas públicas desse segmento educacional com o intuito de compreender a estrutura educacional e como elas se refletem nas práticas pedagógicas.

Na sequência, construiu-se o diário de bordo, por meio da observação/diagnóstico. O diário serve como registro reflexivo e analítico das experiências vivenciadas na escola, facilitando a identificação das ações que ocorreram no dia a dia de uma sala de sala, como: atividades propostas aos alunos aplicadas pela professora regente; os diálogo, a relação professor e aluno; o acolhimento aos alunos; a linguagem utilizada (oral, corporal, entre outras linguagens) a condução dos alunos nas atividades, metodologias, recursos, entre outros aspectos observados, todos analisados à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Destaca-se que a etapa da observação também foi composta por uma carga horária de análise documental da unidade escolar, como: o Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar, livro didático, planejamento da professora regente, projetos da turma e projetos da instituição de ensino.

Após esta etapa, seguiu-se para a elaboração dos planos de ação, relatórios, análise de dados e considerações. Toda essa documentação pedagógica compõe o Portfólio, apresentado ao final do processo do estágio em forma de seminário.

Esta análise documental complementou a intervenção no campo (observações) proporcionando uma visão mais abrangente do ambiente educacional e das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico na instituição para que, posteriormente, as acadêmicas realizassem as próximas etapas com: a construção dos Planos de Ação (sequência didática para sete dias - em consonância com a BNCC) (Brasil, 2018) e a aplicação; a Análise de Dados e as Considerações; finalizando o Portfólio.

A combinação dessas etapas metodológicas permitiu uma compreensão profunda e detalhada da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos 1º e 2º Anos, bem como de toda organização e estrutura escolar, contribuindo, desta forma, para a construção das competências docentes, o que envolve conhecimento, habilidades e atitudes, relevantes para uma atuação didático-pedagógica transformadora, inclusiva e baseada numa práxis (reflexão-ação-reflexão), além de promover a educação para a equidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados foi realizada a partir dos registros do diário de bordo, tanto no período de observação das práticas pedagógicas quanto da aplicação dos planos de ação, sendo articulada aos pressupostos teóricos que fundamentam esse estudo, referindo-se especialmente ao processo de alfabetização e letramento, vinculando à ludicidade e à mediação docente.

Os planos de ação foram construídos com base no perfil da turma, composta por alunos em diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética (pré-silábico, silábico e alfabético) (Soares, 2020). Além disso, a turma possuía um perfil competitivo, que respondia positivamente ao termo "desafios", esforçando-se e dedicando-se 100% à proposta, norteando dessa forma o planejamento, que formou sua base na leitura do livro "Uma Carta Para o Pirata" de Mari Bigio, contextualizando a sequência didática que envolveu o acompanhamento em um "mapa 3D" e um "baú" construído a partir de materiais sustentáveis. Essas atividades tornaram a sequência didática lúdica e passível de interação direta das crianças com o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, foi possível observar que, parte dos alunos, necessitava de apoio constante para a realização das atividades, confirmando que o processo de alfabetização ocorre de forma não linear e em distintos ritmos, conforme apontam os estudos de Soares (2020).

Além disso, observa-se um comparativo entre o período da observação e aplicação dos planos de ação, totalizando menos de dois meses, resultando em uma evolução de pré-silábico para silábico com valor sonoro de algumas crianças (Soares, 2020). No entanto, situações específicas da turma permaneceram na mesma situação, sem evolução significativa. Nesse sentido, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades e individualidades de cada aluno, em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

No desenvolvimento de atividades voltadas ao reconhecimento de letras e formação de palavras, foi possível constatar que a turma, no geral, apresentou melhor desempenho quando as propostas envolviam apoio visual, recursos concretos e mediação direta do professor com levantamento de hipóteses e conversas coletivas, enquanto a escrita autônoma ainda estava em processo de consolidação.

Esses dados evidenciam a relevância e importância da mediação docente no percurso da aprendizagem, conforme a perspectiva de Vygotsky (2001), reconhecendo o professor como facilitador na construção do conhecimento, além de reforçar a necessidade constante do uso de diferentes linguagens e estratégias pedagógicas que acompanham o desenvolvimento individual e coletivo da turma.

Da mesma forma, propostas que envolveram elementos lúdicos, como jogos e dinâmicas, demonstraram um aumento significativo na participação ativa, no engajamento e na interação entre os alunos, principalmente daqueles que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem e interação. A construção do conhecimento de forma mais significativa e o interesse foram favorecidos pelo caráter lúdico das propostas, confirmando pressupostos da BNCC (Brasil, 2018),

que destaca a ludicidade como elemento essencial no processo de ensino dos anos iniciais, bem como as contribuições de Moran (2007), que enfatiza a importância de práticas pedagógicas e a intencionalidade na promoção do protagonismo infantil.

Além disso, a realização de atividades coletivas destaca a importância da interação social no processo de aquisição do conhecimento e aprendizagem, uma vez que observou-se o progresso da colaboração entre os alunos e compartilhamento de estratégias e conhecimentos. Por meio desse movimento, foi possível observar o avanço na aprendizagem, especialmente quando os estudantes puderam contar com o apoio dos colegas, o que está diretamente relacionado à teoria de Vygotsky (2001), referente à zona de desenvolvimento proximal, em que a aprendizagem ocorre por meio da mediação entre pares.

No entanto, ao longo da aplicação das atividades, foi possível identificar tanto avanços quanto dificuldades no processo de alfabetização. Enquanto alguns alunos ainda apresentavam dificuldades nas habilidades iniciais, outros demonstraram evolução na escrita e no reconhecimento de palavras. Essa disparidade no percurso reforça a compreensão de que a alfabetização é um processo gradual, que demanda acompanhamento contínuo e práticas pedagógicas diversas, levando em consideração as individualidades de cada criança e o nível de aprendizagem adquirido até o momento, conforme defendido por Soares (2020) e orientado pela BNCC (Brasil, 2018).

Referente ao processo de inclusão, a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista evidenciou a urgência de adaptações nas estratégias pedagógicas, considerando o histórico, conhecimento prévio e formas específicas de interação e aprendizagem individual de cada criança. Observou-se que esses alunos demandam intervenções individualizadas, reforçando a afirmação de que a inclusão escolar vai além do simples acesso à educação, mas exige práticas pedagógicas flexíveis, intencionais e comprometidas com a aprendizagem de todos, conforme previsto na legislação educacional e nas diretrizes da educação inclusiva.

Ademais, a sistematização e retomada dos conteúdos estudados contribuíram para a consolidação das aprendizagens, o que possibilitou maior interação e melhora da participação da turma de modo geral. Esse aspecto evidencia a importância da continuidade pedagógica e da organização intencional do ensino, tornando objeto principal o planejamento sobre a prática a ser aplicada com base no perfil da turma e interesses de aprendizagem, conforme os estudos de Libâneo (2017) sobre a prática docente.

Portanto, a análise dos dados obtidos ao longo do Estágio Supervisionado, desde a observação até o último dia de aplicação dos planos de ação, em consonância com a fundamentação teórica referente ao processo de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais 1º e 2º ano, evidencia a heterogeneidade e progressividade do processo de aprendizagem, sendo influenciado por diferentes fatores, como as estratégias pedagógicas utilizadas, a mediação docente, a interação social e as especificidades individuais dos alunos.

É possível constatar que as práticas que envolveram ludicidade, interação e contextualização mostraram maior eficácia, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, destaca-se o papel

fundamental do professor como mediador do conhecimento, sendo responsável pela adaptação das práticas pedagógicas às necessidades da turma, promovendo uma educação inclusiva e significativa adequada ao perfil de aprendizagem individual e coletivo. Esses resultados corroboram os pressupostos teóricos apresentados, como afirmações de Soares (2020), Libâneo (2017), Vygotsky (2001) e Luckesi (2013), reafirmando a importância de uma prática pedagógica reflexiva, intencional e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

4 CONCLUSÕES

A realização do Estágio Supervisionado III nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituiu-se como uma etapa fundamental no processo de formação docente, possibilitando vivenciar, de maneira concreta, os diferentes aspectos que envolvem o cotidiano escolar. Nesse processo, foi possível compreender que a prática pedagógica vai muito além da aplicação de conteúdos, envolvendo planejamento, sensibilidade, escuta e a construção de relações com os alunos. O desenvolvimento deste trabalho permitiu ampliar o olhar sobre o contexto educacional, ressaltando a complexidade da atuação do professor, especialmente no 1º ano, fase marcada pelo início do processo de alfabetização e pela diversidade de ritmos de aprendizagem. A experiência proporcionou a compreensão de que ensinar exige intencionalidade, organização e, ao mesmo tempo, flexibilidade e empatia para lidar com as necessidades que existem no cotidiano da sala de aula.

Além disso, o estágio favoreceu a construção de uma postura mais crítica diante da prática educativa, permitindo analisar as ações desenvolvidas, reconhecer desafios e, consequentemente, valorizar cada conquista alcançada. Cada momento vivenciado, desde a observação até a aplicação, contribuiu para fortalecer a autonomia e o compromisso com uma educação de qualidade.

Outro aspecto importante foi a oportunidade de estabelecer vínculos com os alunos e com a professora regente, o que possibilitou vivenciar a escola como um espaço de troca, aprendizado e colaboração. Essas relações foram essenciais para compreender que o processo se constrói coletivamente, a partir do diálogo, do respeito, da paciência, e da valorização das experiências de cada um.

Dessa forma, conclui-se que o estágio foi uma experiência enriquecedora, que contribuiu significativamente para a formação profissional e pessoal, reafirmando a escolha pela docência. As vivências ao longo desse processo permitiram não apenas firmar conhecimentos teóricos, mas também desenvolver competências fundamentais para a atuação em sala de aula.

Por fim, encerra-se este trabalho com a certeza de que cada experiência vivida ao longo do estágio deixou marcas importantes na construção da identidade docente. Esse percurso representou um momento de descobertas, aprendizagens e transformações, fortalecendo o compromisso de atuar, futuramente, de forma responsável, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRUNS, Juliana Pedroso.; CORRÊA, Shirlei.; KORMANN, Eliane. A atuação do professor orientador de estágio: intenção, papel e níveis de envolvimento na formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 1-21, 2025. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2427. Acesso em: 11 mai. 2026.

CORREIA, W.; BONFIM, C. Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência**. Trilhas Filosóficas**. a. 1 n. 1, Jan/Jun 2008. Disponível em: https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/praxis_pedagogica.pdf. Acesso em: fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carkis. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DO ENSINO INTERDISCIPLINAR SOBRE OS ANIMAIS

Mikaela Luana de Campos[1]
Elza Mara Pereira Goularte[2]
Juliana Pedroso Bruns[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido durante o Estágio Supervisionado IV nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado com uma turma do 4º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada no Vale do Itajaí (SC). A proposta pedagógica teve como tema central os animais, suas classificações e sua relação com o meio ambiente, articulando diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. O planejamento foi construído a partir da observação da turma, considerando as necessidades e os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades envolveram Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História e Ensino Religioso, com metodologias lúdicas, rodas de conversa, leitura compartilhada, produção textual, resolução de problemas e preparação para um passeio pedagógico ao Zoobotânico. Os resultados evidenciaram maior participação, interesse e envolvimento dos alunos, demonstrando que práticas contextualizadas e interativas favorecem a aprendizagem significativa. Conclui-se que o Estágio Supervisionado IV contribuiu de forma expressiva para a formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e a vivência concreta dos desafios e das potencialidades da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo a compreensão do papel do professor como mediador do processo educativo.

Palavras-chave: estágio supervisionado; interdisciplinaridade; aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado representa uma etapa fundamental na formação docente, pois possibilita ao acadêmico vivenciar a realidade escolar e compreender, de forma prática, os desafios e possibilidades do processo de ensino

[1] Acadêmica da 8ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* mikaela@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica da 8ª Fase do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* elza.goularte@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E- mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

e aprendizagem. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa experiência torna-se ainda mais relevante, considerando a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento integral da criança.

O presente trabalho aborda a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado IV, realizado em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com foco em uma proposta interdisciplinar sobre os animais e suas relações com o ambiente. A escolha do tema surgiu a partir da observação da turma e da necessidade de desenvolver atividades que despertassem maior interesse, participação e conexão com o cotidiano dos estudantes.

O objetivo foi promover aprendizagens significativas por meio de práticas pedagógicas que integrassem diferentes áreas do conhecimento, utilizando metodologias ativas e lúdicas. A proposta justifica-se pela importância de um ensino contextualizado, que favoreça o protagonismo do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido durante a realização do Estágio Supervisionado IV. Inicialmente, foi realizada a etapa de observação da turma, permitindo conhecer a dinâmica escolar, a prática docente, o perfil dos alunos e as necessidades pedagógicas presentes no contexto da sala de aula.

A partir dessa análise, foi elaborada uma sequência didática para sete dias, fundamentada na Base Naccional Comum Curricular (Brasil, 2018). A proposta de intervenção foi organizada de forma interdisciplinar, envolvendo conteúdos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História e Ensino Religioso.

As atividades incluíram rodas de conversa, leitura compartilhada, classificação de animais, produção de desenhos, resolução de problemas matemáticos, construção de cartazes, interpretação textual e preparação para um passeio pedagógico ao Zoobotânico. Os dados foram coletados por meio da observação direta, registros das atividades e participação dos estudantes, sendo posteriormente analisados de forma interpretativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro dia de aplicação, iniciamos explicando aos alunos o motivo da nossa presença em sala e apresentamos o planejamento do estágio, que seria desenvolvido a partir de um passeio pedagógico ao Zoobotânico. Para introduzir o tema, realizamos uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos animais herbívoros e onívoros, buscando compreender aquilo que já sabiam sobre o assunto.

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se relacionam com saberes já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Dessa forma, essa etapa inicial foi essencial para estabelecer conexões entre o conteúdo e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Na sequência, desenvolvemos atividades de classificação dos animais conforme seus hábitos alimentares, promovendo discussões coletivas e a construção de um quadro comparativo no quadro. Para fixação, os alunos realizaram desenhos representando os animais estudados, integrando elementos da linguagem artística e científica.

Ao longo da semana, também foram desenvolvidas atividades de Matemática com resolução de problemas envolvendo quantidades de animais, estimulando o raciocínio lógico e a participação coletiva. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, sendo a troca entre os alunos e o professor essencial para a construção do conhecimento.

Em outro momento, foi realizada a leitura compartilhada do livro “Uma Festa no Céu”, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da interpretação textual. Em seguida, foram propostas atividades de produção escrita, reflexão sobre diversidade cultural e preparação de materiais para a futura visita pedagógica.

Os resultados demonstraram maior engajamento, participação e interesse dos alunos ao longo das atividades. A abordagem interdisciplinar favoreceu a compreensão dos conteúdos e possibilitou que os estudantes relacionassem teoria e prática de forma significativa. Mesmo diante de imprevistos, como o adiamento do passeio devido à chuva, foi possível reorganizar o planejamento e manter a qualidade das experiências pedagógicas.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que o Estágio Supervisionado IV foi uma experiência extremamente significativa para a formação docente, permitindo vivenciar de forma concreta os desafios e as possibilidades da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta interdisciplinar desenvolvida demonstrou que atividades contextualizadas, lúdicas e participativas favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando os alunos mais envolvidos e protagonistas de sua própria aprendizagem. O trabalho com o tema dos animais possibilitou integrar diferentes áreas do conhecimento e promover reflexões importantes sobre meio ambiente, diversidade e convivência social.

Além disso, o estágio reforçou a importância do planejamento pedagógico, da flexibilidade diante de imprevistos e da atuação do professor como mediador do conhecimento. Essa vivência contribuiu para fortalecer a compreensão de que ensinar vai além da transmissão de conteúdos, sendo um processo de escuta, acolhimento e construção conjunta do saber.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE e ao UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina pelo apoio institucional e pela concessão de bolsa que possibilitou a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

SAÚDE FÍSICA E MENTAL E A ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Alexandra Balbinot[1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]
Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha[3]
Marluci Dalpias[4]
Patricia Cristina Lemos[5]

Eixo Temático: Formação de Professores
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: UNIARP

RESUMO: A saúde física e mental de estudantes do Ensino Fundamental II constitui um desafio crescente no contexto educacional brasileiro, especialmente diante do aumento do sedentarismo, da evasão escolar e de problemas relacionados ao sofrimento psíquico de adolescentes. Este estudo objetiva analisar como as políticas públicas, em articulação com a Educação Física Escolar (EFE), contribuem para a promoção da saúde integral. A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de documentos normativos, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Saúde na Escola (PSE), além de produções científicas recentes. A análise é norteada pela abordagem do ciclo de políticas de Mainardes (2006), fundamentada nas contribuições de Ball, permitindo compreender a recontextualização dessas diretrizes no contexto da prática escolar. Os resultados preliminares indicam que, embora as políticas públicas educacionais reconheçam a importância da promoção da saúde no ambiente escolar, sua efetivação encontra limites significativos relacionados à centralidade das avaliações externas, à rigidez curricular e à precariedade das condições estruturais das instituições. Observa-se que a evasão estudantil está associada a fatores multifatoriais, incluindo o sofrimento psíquico, o que evidencia a relevância da saúde mental para a garantia da permanência escolar. Conclui-se que a Educação Física Escolar possui potencial estratégico para fortalecer o vínculo do estudante com a escola e promover o bem-estar biopsicossocial; entretanto, sua efetividade depende do fortalecimento de políticas intersetoriais e de investimentos estruturais que assegurem a educação integral como direito social.

[1] Mestranda 1. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: alexandra.balbinot@cacador.edu.sc.gov.br
[2] Doutora em Educação 2. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com
[3] Pós doutorado 3. Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: ricellie@uniarp.edu.br
[4] Mestranda 4. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: marlucidalpias14@gmail.com
[5] Mestranda 5. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: ppcristinalemos@gmail.com

Palavras-chave: Educação Física escolar; políticas públicas; saúde física e mental; evasão escolar; Ensino Fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica tem evidenciado o aumento de comportamentos sedentários entre estudantes, gerando preocupações quanto à saúde física e mental.

O crescimento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) coloca a saúde de adolescentes no centro das discussões globais, exigindo que a educação assume seu papel como direito social fundamental (Santos, 2019) e espaço de proteção.

Paralelamente, observa-se o crescimento de problemas relacionados à saúde mental, como ansiedade, estresse e depressão, que influenciam o engajamento e a permanência escolar. Estudos indicam que a evasão escolar é um fenômeno multifatorial, envolvendo dimensões pedagógicas, sociais e psicossociais, o que reforça a centralidade da saúde mental nesse processo.

Nesse contexto, a Educação Física escolar junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) torna-se estratégica, pois ajuda o estudante a desenvolver consciência sobre seu corpo e promove o bem-estar necessário para que ele se sinta motivado a permanecer nos estudos.

Diante disso, este estudo pretende analisar como as políticas públicas, em articulação com a Educação Física escolar (EFE), contribuem para a promoção da saúde integral, como foco no Ensino Fundamental II, visando compreender a articulação com políticas públicas educacionais brasileiras, com destaque para o sistema nacional de Educação e projetos de leis que subsidiam ou limitam o potencial da Educação Física escolar na promoção da saúde.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico priorizou produções científicas recentes sobre Educação Física Escolar, promoção da saúde, saúde mental e evasão escolar, tendo como principais referências Oliveira et al. (2024), para a compreensão da evasão escolar sob o prisma da saúde mental, e Verçosa e Gadelha (2025), para a análise dos desafios da Educação Física na promoção da saúde. A análise documental fundamentou-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Programa Saúde na Escola (PSE). A interpretação dos documentos foi realizada à luz da abordagem do ciclo de políticas de Mainardes (2006), fundamentada nas contribuições de Ball, possibilitando compreender a recontextualização dessas políticas desde sua formulação até sua implementação no contexto da prática escolar.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO BARREIRA AO SEDENTARISMO E À EVASÃO

A relação entre saúde física, saúde mental e evasão escolar configura-se como um fenômeno complexo e multifatorial no contexto educacional. O aumento do sedentarismo entre estudantes contribui para o desenvolvimento de doenças crônicas e compromete a qualidade de vida, enquanto questões relacionadas à saúde mental, como ansiedade, estresse e desmotivação, impactam diretamente o engajamento e a permanência escolar.

Os dados de Verçosa e Gadelha (2025) revelam que a Educação Física é, muitas vezes, o único espaço de acesso à saúde para jovens de escolas públicas. E segundo Oliveira et al. (2024), o abandono escolar é impulsionado por questões emocionais e sociais, especialmente quando o aluno não encontra apoio ou um ambiente acolhedor na escola, o que reforça a centralidade da saúde mental na permanência dos estudantes. Nesse contexto, compreender o estudante em sua integralidade torna-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais que favoreçam o vínculo com a escola e reduzam os índices de evasão.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA SAÚDE: POTENCIALIDADES E LIMITES

A Educação Física escolar assume papel estratégico na promoção da saúde física e mental, ao possibilitar experiências corporais que contribuem para o desenvolvimento da aptidão física, a redução do estresse e o fortalecimento das relações sociais. Conforme a BNCC, a disciplina deve promover a consciência corporal, o cuidado de si e a adoção de hábitos saudáveis.

Contudo, a disciplina enfrenta barreiras como a priorização de avaliações externas, infraestrutura precária e falta de articulação entre os setores de saúde e educação. Essas limitações, somadas à influência de interesses alheios ao contexto pedagógico, dificultam uma promoção da saúde que atenda o estudante em sua integralidade.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

As políticas públicas educacionais brasileiras, fundamentadas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), asseguram a educação como direito social e orientam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, a Educação Física escolar assume papel estratégico na promoção da saúde física e mental, sendo fortalecida por ações intersetoriais, como o Programa Saúde na Escola (PSE), que integra saúde e educação por meio de ações de prevenção, incentivo à atividade física e promoção do bem-estar.

Entretanto, conforme a abordagem do ciclo de políticas de Mainardes (2006), fundamentada em Ball, essas diretrizes são recontextualizadas no contexto da prática, produzindo distanciamentos entre o texto legal e sua efetivação nas escolas. A priorização de avaliações externas, associada às limitações estruturais e à precariedade dos espaços escolares, dificulta a implementação das políticas e reduz o potencial da Educação Física como promotora da saúde integral.

Assim, embora as políticas reconheçam a importância da formação física, social e emocional dos estudantes, sua concretização depende de melhores condições institucionais e da articulação efetiva entre educação e saúde.

4 CONCLUSÕES

Este estudo foi realizado com o objetivo de analisar como as políticas públicas, em articulação com a Educação Física escolar (EFE), contribuem para a promoção da saúde integral. Os achados evidenciam que a saúde física e mental no Ensino Fundamental II está intrinsecamente ligada às condições educacionais, sociais e institucionais que permeiam o ambiente escolar. Embora as diretrizes legais reconheçam a importância da promoção da saúde, sua efetivação enfrenta desafios significativos no contexto da prática.

Portanto, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas intersetoriais que integrem educação e saúde, valorizando a disciplina no currículo e garantindo que o estudante seja compreendido em sua integralidade. Somente por meio dessa articulação entre o físico, o emocional e o social será possível assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento pleno no ambiente escolar.

Conclui-se que a EEF possui um potencial estratégico para fortalecer o vínculo do estudante com a escola, atuando diretamente no enfrentamento do sedentarismo, do sofrimento psíquico e da evasão escolar. Entretanto, sua eficácia plena ainda é cerceada por barreiras estruturais, curriculares e políticas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e desenvolvido no âmbito do Programa de Pós Graduação da UNIFEBE. Os autores agradecem às instituições envolvidas pela viabilização desta investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Estabelece diretrizes para a educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Saúde na Escola (PSE), e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: Planalto. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde; BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno do gestor do Programa Saúde na Escola (PSE).** 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Planalto. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_qui nto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

DUARTE, M.; SANTOS, E. A. **Sistema Nacional de Educação**: desafios e perspectivas para o planejamento educacional no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. (Obs: Local e editora ajustados conforme a obra original das autoras).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003. Acesso em: 27 abr. 2026.

OLIVEIRA, M. Z. et al. Identificação de fatores de risco para evasão escolar em ensino fundamental e médio. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 456-465, 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15689/ap.2024.2304.09. Acesso em: 27 abr. 2026.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961. Acesso em: 27 abr. 2026.

VERÇOSA, Elias dos Anjos; GADELHA, J. G. Educação física escolar e promoção da saúde: uma revisão sistemática sobre desafios e perspectivas nas escolas públicas. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 19, e082417, 2025. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2417. Acesso em: 27 abr. 2026.

SAÚDE MENTAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Evelyn Caroline da Silva[1]
Christiana Ferreira[2]
Djulia de Fátima Kreusch[3]
Ezequiel Fernandes[4]
Tatiana Costa Masera[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: Atualmente, a saúde mental dos profissionais tem ganhando destaque dos pesquisadores, especialmente no que se refere à Síndrome de Burnout, foco do presente trabalho, com ênfase nos profissionais de educação, como professores, monitores e auxiliares de sala. Assim, o objetivo deste estudo consiste em identificar os fatores que estão associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout no âmbito educacional e as possíveis formas de prevenção e tratamento. Para isso, utilizou-se de uma metodologia de natureza básica, com abordagem qualitativa, caráter exploratório e procedimentos bibliográficos, fundamentados na análise de textos e artigos científicos relacionados à temática. Os resultados evidenciaram que a Síndrome de Burnout está associada a diferentes fatores, abrangendo desde questões políticas e estruturais da educação até situações vivenciadas no cotidiano escolar, como sobrecarga de trabalho, pressão emocional, desvalorização profissional e dificuldades nas relações interpessoais. Observou-se que os sintomas psicológicos, físicos e comportamentais decorrentes da Síndrome de Burnout afetam diretamente o desempenho profissional, a qualidade de vida e a saúde mental dos professores, ocasionando, muitas vezes, afastamentos temporários ou até mesmo o abandono da sala de aula. Dessa forma, destaca-se a importância da implementação de estratégias preventivas e de acompanhamento psicológico, visando à promoção do bem-estar e da valorização dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*; saúde mental docente; trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a Síndrome de Burnout, expressão oriunda do inglês que pode ser compreendida como “queimar por completo”, remetendo a um estado de esgotamento intenso provocado pelas tensões da vida moderna e pelas relações estabelecidas com o trabalho. A Síndrome afeta negativamente a relação subjetiva do indivíduo com suas atividades profissionais, fazendo parte dos

[1] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: evelyn.silva@unifebe.edu
[2] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: christiana.ferreira@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: djulia.kreusch@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: ezequiel.fernandes@unifebe.edu.br
[5] Mestra em Educação. Unifebe. *E-mail:* tatiana.masera@unifebe.edu.br

sintomas, principalmente, a exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (Jbeili, 2008). Segundo Pereira (2014), o esgotamento profissional pode ainda desencadear sintomas físicos como distúrbio do sono, fadiga e enxaqueca, além de sintomas psicológicos, entre os quais destacam-se a dificuldade de concentração, o sentimento de solidão, a impotência, o desânimo e a depressão.

No âmbito comportamental, Pereira (2014), também menciona manifestações como irritabilidade, agressividade, perda de iniciativa e, em casos mais graves, ideação suicida. Nesse contexto, Carlotto (2014), afirma que professores acometidos pela Síndrome de Burnout tendem a apresentar exaustão física e emocional, além de sentimentos frequentes de irritação, ansiedade, raiva e tristeza, configurando-se como uma das principais causas de afastamento do trabalho na categoria docente.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: quais fatores estão associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout no âmbito educacional e quais são as possíveis formas de prevenção e tratamento? Assim, o objetivo deste estudo é identificar os fatores que estão associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout no âmbito educacional e as possíveis formas de prevenção e tratamento.

Justifica-se, portanto, a relevância deste estudo tanto no âmbito acadêmico e científico quanto no contexto social, por possibilitar uma maior compreensão dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias voltadas à promoção da saúde mental, da qualidade educacional e da valorização profissional.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e de procedimentos bibliográficos. Quanto à natureza básica, Bervian e Silva (2007) descrevem que o pesquisador possui como propósito a ampliação do conhecimento, buscando satisfazer necessidades intelectuais por meio da investigação científica. Em relação à abordagem qualitativa, Chizzotti (2005) afirma que esse tipo de pesquisa possibilita uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, considerando os aspectos subjetivos das ações humanas, especialmente em situações complexas ou singulares.

No que se refere ao caráter exploratório, Gil (2017) destaca que esse tipo de pesquisa tem como principal finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, permitindo o aprimoramento de ideias e a construção de um planejamento flexível.

Os procedimentos bibliográficos consistem na análise de materiais já elaborados e publicados,como artigos científicos, livros, dissertações, teses, periódicos e documentos eletrônicos. Logo, esse tipo de pesquisa possibilita reunir e sistematizar diferentes contribuições teóricas acerca do objeto de estudo (Raupp; Beuren, 2004).

Desse modo, o presente trabalho buscou reunir e analisar produções científicas relacionadas à saúde mental dos profissionais da educação, com ênfase na Síndrome de Burnout. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados virtuais, como SciELO, PePSIC e Google Acadêmico, utilizando o cruzamento de descritores como “Síndrome de Burnout”, “Saúde Mental Docente” e “Trabalho Docente”. A busca priorizou artigos e pesquisas publicados nos últimos dez anos, visando à obtenção de
dados mais atuais sobre a temática.

Após a seleção e triagem dos materiais mais relevantes para o estudo, realizou-se a leitura integral das produções escolhidas, permitindo a análise das informações e a construção da discussão proposta. Para melhor organização dos resultados, os dados foram divididos em dois eixos centrais: os fatores associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout no contexto educacional, e as possíveis formas de prevenção e tratamento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Levi, Nunes Sobrinho e Souza (2009), tanto na rede pública quanto a privada de ensino apresentam um cenário crítico de esgotamento entre os professores. Os autores indicam que os sintomas da Síndrome de Burnout estão intimamente relacionados a variáveis organizacionais, destacando-se as jornadas de trabalho exaustivas, frequentemente superiores a 60 horas semanais, bem como o sentimento de insegurança e as ameaças presentes no ambiente escolar. Além disso, a precarização salarial e a falta de reconhecimento profissional favorecem o acúmulo de funções em diferentes instituições, agravando a sobrecarga cognitiva e os índices de absenteísmo (Levi; Nunes Sobrinho; Souza, 2009).

Embora se trate de uma condição psicológica, a Síndrome de Burnout, sob a perspectiva psicossocial, está relacionada tanto às condições inadequadas do ambiente de trabalho quanto às características individuais dos trabalhadores, conforme apontam Hernández et al. (2014). Nesse contexto, observa-se que as exigências atribuídas aos profissionais da educação ultrapassam, muitas vezes, as funções pedagógicas. Em diversos casos, os professores assumem papéis relacionados ao aconselhamento emocional e ao acompanhamento de dificuldades pessoais e familiares dos estudantes, identificando problemas antes mesmo das próprias famílias (Resk, 2011).

Além disso, os pais e responsáveis têm se mostrado cada vez mais exigentes e preocupados diante da competitividade social e das expectativas ao futuro profissional dos filhos. Dessa forma, os educadores passam a lidar tanto com demandas do processo de ensino e aprendizagem quanto com responsabilidades voltadas à formação humana, emocional e social dos estudantes, ampliando significativamente a pressão sobre o exercício docente (Resk, 2011).

Diante desse quadro de ansiedade e exaustão, é importante que o profissional se mantenha atento a qualquer sintoma ou sinal de desequilíbrio físico, emocional e comportamental, mesmo que considerados leves (Hernández, 2014). Conforme apontado por Schedlowski (apud Kraft, 2006), o ciclo vicioso

alimentado pelas demandas diárias pode chegar a um limite crítico em que o indivíduo coloca a própria vida em risco.

Para isso, ao observar os sintomas relacionados à Síndrome de Burnout, o educador deve buscar ajuda de profissionais da saúde e tratamento adequado, a fim de obter acompanhamento e tratamento adequado. O diagnóstico ocorre por meio de avaliação clínica, baseada na observação dos sintomas e nos relatos apresentados pelo paciente. Dependendo da gravidade do quadro, o tratamento pode envolver acompanhamento psicológico, uso de medicação e mudanças nos hábitos de vida (Hernández, 2014).

Quanto às possíveis formas de prevenção e tratamento, Hernández et al. (2014), destacam que o educador pode, através de técnicas e estratégias de enfrentamento, buscar a resolução dos problemas e o manejo da emoção. Entre as técnicas consideradas eficazes estão o relaxamento, as abordagens cognitivo-comportamentais e a adoção de hábitos saudáveis, como prática regular de atividades físicas, lazer e organização da rotina.

Por fim, reforça-se a necessidade de humanização das condições de trabalho docente, por meio da criação de serviços de acolhimento psicossocial nas redes de ensino, a implementação de programas de apoio psicossocial e políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e redução do número de alunos por turma e valorização profissional. Tais medidas mostram-se importantes para a preservação da saúde integral dos educadores, contribuindo diretamente para a qualidade de trabalho pedagógico e para o bem-estar dos profissionais da educação.

4 CONCLUSÕES

Diante do cenário exposto, conclui-se que a Síndrome de Burnout ainda apresenta diversas questões que necessitam de maior aprofundamento científico, especialmente no que se refere à compreensão de seus sintomas, causas e impactos na vida profissional e pessoal dos indivíduos acometidos.

Os educadores, no contexto educacional contemporâneo, enfrentam diversos desafios ao longo de sua trajetória, os quais abrangem desde questões relacionadas ao ambiente escolar e à sala de aula até fatores de ordem política e institucional. Diante disso, os fatores que estão associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout dizem respeito à indisciplina dos alunos, o baixo interesse pela aprendizagem, a precariedade da infraestrutura escolar e a baixa remuneração profissional. Também há a preocupação em atender às expectativas das famílias e demandas que ultrapassam o fazer pedagógico.

Considerando a permanência desse contexto ao longo do tempo e a ausência de perspectivas de melhoria, o docente pode ser acometido pela Síndrome de Burnout, atingindo um estado de exaustão física e emocional, manifestado por sintomas de natureza física, psicológica e comportamental.

Nesse sentido, torna-se indispensável ações de prevenção e tratamento, com a implementação de políticas públicas e institucionais voltadas à valorização docente, à melhoria das condições de trabalho e à promoção da saúde mental no ambiente escolar. Além disso, é fundamental ampliar o acesso a serviços de apoio psicossocial e incentivar estratégias de prevenção e

enfrentamento, visando garantir melhores condições de qualidade de vida aos educadores e, consequentemente, um processo de ensino e aprendizagem mais saudável e eficaz.

REFERÊNCIAS

BOLLOS, Rubens. Janeiro Branco: um olhar sobre a vida e a saúde mental do professor. Revista Educação, 23 jan. 2025. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2025/01/23/janeiro-branco-professor/. Acesso em: 11 maio 2026.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: PEREIRA, Ana Maria Tereza Benevides (org.). Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 135-156.

HERNÁNDEZ, Eva Garrosa; PEREIRA, Ana Maria Tereza Benevides; JIMÉNEZ, Bernardo Moreno;

GONZÁLEZ, José Luis. Prevenção e Intervenção na Síndrome de Burnout: como prevenir (ou remediar) o processo de burnout. In: PEREIRA, Ana Maria Tereza Benevides (org.). Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 241-270.

JBEILI, Chafic. Burnout em professores: identificação, tratamento e prevenção. [S. l.]: Saúde do Professor, 2008. Disponível em: http://www.saudedoprofessor.com.br/Burnout/Arquivos/cartilha.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

KRAFT, Ulrich. Esgotamento Total. Scientific American Brasil: Mente e Cérebro, São Paulo, n. 161, jun. 2006. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/esgotamento_total.htm. Acesso em: 12 mar. 2014.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; SOUZA, Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. Produção, v. 19, n. 3, p. 458-465, set./dez. 2009.

MACHADO, Valéria Rodrigues; BOECHAT, Ieda Tinoco; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos dos. Síndrome de burnout: uma reflexão sobre a saúde mental do educador. Revista Transformar, Itaperuna, n. 7, p. 257-272, 2015. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/39. Acesso em: 16 maio 2026.

MORENO, Bernardo; GARROSA, Eva; JIMÉNEZ, José Luis. La evaluación del estrés y el Burnout del professorado: el CBP-R. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, v. 16, n. 2, p. 151-171, 2000.

PEREIRA, Ana Maria Tereza Benevides. Burnout: por quê? In: PEREIRA, Ana Maria Tereza Benevides (org.). Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 15-32.

SANTOS, Angela Sikorski; NASCIMENTO, Carla Zenita do (org.). Manual de orientações metodológicas. Brusque: UNIFEBE, 2024. 1 e-book. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/manual-metodologico-e-book.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

TECNOBABY: FORMAÇÃO CONTINUADA E ROBÓTICA EDUCACIONAL NO BERÇÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE

Bianca Hoepers Mascarenhas[1]
Taiani Vicentini[2]
Fabiana Coronel da Silva[3]
Franciele Márcia Mayer[4]
Ivanete Lago Groh[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Educação Infantil
Instituição de Vínculo: Secretaria Municipal de Educação de Brusque

RESUMO: O presente trabalho aborda a importância da formação continuada de professores de berçário para a inserção de vivências de robótica educacional na Educação Infantil, destacando sua relação com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da BNCC Computação (Brasil, 2022). O estudo discute como a formação docente pode ampliar o repertório pedagógico e fortalecer a segurança dos professores no planejamento e aplicação de propostas lúdicas e adequadas para crianças de 0 a 4 anos. A partir de experiências formativas realizadas com docentes que atuam no berçário, evidencia-se que atividades envolvendo sons, luzes, cores, circuitos simples e materiais tecnológicos acessíveis favorecem práticas pedagógicas investigativas, estimulando nos bebês a curiosidade, a exploração ativa e a percepção inicial de relações de causa e efeito. A pesquisa adota metodologia qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em documentos orientadores da Educação Infantil e em registros produzidos durante o processo de formação, considerando a intencionalidade pedagógica como elemento central para a efetivação dessas propostas. Conclui-se que investir na formação de professores é essencial para que a robótica educacional se torne uma prática possível e significativa no cotidiano do berçário, ampliando experiências alinhadas à cultura digital e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; berçário; robótica educacional; BNCC Computação; formação continuada; prática docente; desenvolvimento integral.

[1] Especialista em Gestão Escolar, Educação infantil e Anos Iniciais. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. *E-mail*: biahmascarenhas@hotmail.com
[2] Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Bolsista FAPESC. taiani.vicentini@gmail.com
[3] Mestranda em Computação Aplicada. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Bolsista FAPESC. *E-mail*: profabicoronel84@gmail.com
[4] Mestranda em Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Secretaria Municipal de Educação de Brusque.*E-mail*: franciele@educacao.brusque.sc.gov.br
[5] Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque.
E-mail: ivanete.groh@educacao.brusque.sc.gov.br

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo que se constitui tanto nas interações sociais quanto nas experiências individuais da criança com o ambiente, especialmente quando este é intencionalmente organizado para favorecer a exploração e a descoberta. Nesse sentido, Vygotsky (2007), destaca que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das relações sociais, mediadas pelo contato com o outro e com os elementos culturais, o que inclui, na atualidade, diferentes linguagens e tecnologias presentes no cotidiano das crianças.

De forma complementar, Piaget (1990), evidencia que o conhecimento é construído progressivamente por meio da ação da criança sobre o meio, através da exploração, da experimentação e da representação simbólica, elementos que se potencializam quando os bebês têm acesso a vivências investigativas com diferentes materiais e recursos tecnológicos, favorecendo a compreensão inicial de relações de causa e efeito e estimulando sua curiosidade natural.

Ou seja, considerando os autores supracitados, a Educação Infantil é uma das fases mais importantes da vida da criança, especialmente no berçário, onde tudo é descoberta. É nesse período que os bebês começam a perceber o mundo ao seu redor através do corpo, do toque, do olhar, dos sons e das interações. Cada experiência vivida dentro da sala contribui diretamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, e por isso é tão necessário que o trabalho pedagógico seja pensado com intencionalidade e significado.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC – (Brasil, 2017) reforça que a aprendizagem na Educação Infantil acontece através das interações e brincadeiras, e que a criança deve ser protagonista das suas descobertas. Em 2022, com a homologação da BNCC Computação (Brasil, 2022), a Computação passou a integrar de forma complementar a Educação Básica, organizada em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital. Ainda que o documento não trate especificamente do berçário, é possível aproximar seus princípios das vivências com bebês, desde que essas experiências respeitem as especificidades da faixa etária. Nessa perspectiva, a robótica educacional não é compreendida como uso de telas ou antecipação de conteúdos técnicos, mas como possibilidade de exploração sensorial, lúdica e investigativa, por meio de sons, luzes, cores, movimentos e relações simples de causa e efeito.

Nesse sentido, a robótica educacional se encaixa como uma proposta extremamente rica, pois favorece vivências simples, mas cheias de sentido, em que o bebê percebe relações de causa e efeito: apertar e acender, tocar e ouvir, conectar e funcionar. Aos poucos, ele entende que aquilo não acontece “do nada”, e sim porque existe algo por trás que foi construído, pensado e organizado.

Nesse sentido, considerando a experiência da Rede Municipal de Brusque com a formação continuada de professores em robótica educacional em outras faixas etárias (Silva et al., 2025a; Vicentini et al., 2025; Silva et al., 2025b), surgiu a necessidade de ampliar essa proposta para os docentes que atuam com crianças de 0 a 4 anos, especialmente nas turmas de berçário e infantil. Assim, a

formação Tecnobaby foi organizada com o objetivo de aproximar a robótica educacional da primeira infância, por meio de vivências lúdicas, sensoriais e adequadas às especificidades dessa etapa.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: como a formação continuada pode contribuir para a inserção de vivências de robótica educacional com crianças de 0 a 4 anos na Rede Municipal de Brusque?

O objetivo geral é compreender as contribuições da formação Tecnobaby para a inserção da robótica educacional nas turmas de berçário e infantil da Rede Municipal de Brusque. Especificamente, busca-se relacionar a proposta à BNCC e ao anexo BNCC Computação (Brasil 2017; 2022), discutir possibilidades pedagógicas para a primeira infância e refletir sobre os desafios e potencialidades da formação docente nesse processo.

2 METODOLOGIA

Neste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo foi compreender as contribuições da formação Tecnobaby para a inserção da robótica educacional nas turmas de berçário e infantil da Rede Municipal de Brusque. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seu contexto natural, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Em relação aos objetivos, o estudo possui caráter principalmente descritivo, uma vez que se dedica a apresentar e detalhar o percurso do curso formativo, suas propostas e encaminhamentos. Nesse sentido, Gil (2008) destaca que a pesquisa descritiva tem como finalidade a descrição das características de determinado fenômeno ou população.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi organizada a partir de levantamento bibliográfico e documental, utilizando como base principal a BNCC (Brasil, 2017) e a BNCC Computação (Brasil, 2022). Além disso, foram considerados referenciais que discutem o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem na primeira infância. Também fizeram parte do material analisado registros produzidos durante a formação Tecnobaby, que se encontra em andamento na Rede Municipal de Brusque.

Para sua realização da formação Tecnobaby, foram abertas inscrições aos docentes da Educação Infantil e organizadas quatro turmas, compostas por aproximadamente 20 a 25 participantes cada. Essa organização evidencia tanto o interesse dos professores pela temática quanto o movimento da Rede em ampliar as possibilidades de formação continuada voltadas à inserção da robótica educacional desde os primeiros anos de vida.

Entre os materiais considerados para análise neste trabalho, incluem-se documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação contendo relatos dos participantes, devolutivas sobre as propostas apresentadas e observações pedagógicas realizadas ao longo da formação. Da mesma forma, foram levadas em consideração as experiências pedagógicas da formadora, que foram desenvolvidas no ano anterior com turmas de berçário, as quais serviram como base prática para a construção da formação Tecnobaby

Para compreensão dos resultados obtidos, os dados foram analisados a partir de uma perspectiva interpretativa, fundamentada na abordagem qualitativa, na qual se busca compreender os significados atribuídos aos fenômenos investigados em articulação com o referencial teórico adotado (Lüdke; André, 1986). O foco da análise esteve em compreender as contribuições da formação Tecnobaby para a inserção da robótica educacional nas turmas de berçário e infantil da Rede Municipal de Brusque.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise preliminar dos registros da formação Tecnobaby demonstra que, apesar dos avanços nas discussões sobre cultura digital e tecnologia na educação, ainda existem desafios quando se trata de inserir a robótica educacional de forma mais presente na Educação Infantil, especialmente no berçário. Um dos principais fatores observados, por meio dos relatos dos participantes, é a necessidade de ampliar formações específicas para professores dessa etapa, já que muitos relataram que se sentem inseguros ou acreditam que robótica seja um conteúdo distante da realidade dos bebês.

Durante os primeiros encontros da formação, foi possível perceber que os professores demonstraram interesse em inovar e enriquecer suas práticas, porém muitos relataram dúvidas sobre como iniciar, quais materiais utilizar e como adaptar propostas tecnológicas para crianças de 0 a 4 anos. Em vários momentos, ficou evidente que o principal desafio não é a falta de vontade, mas sim a necessidade de orientação prática, exemplos concretos e apoio pedagógico para transformar a robótica em algo acessível e possível dentro da rotina do berçário.

Outro ponto relevante observado durante os relatos, foi que as condições e os recursos disponíveis nas instituições podem variar, o que exige criatividade e adaptação por parte dos professores. Mesmo quando não há materiais específicos para robótica, a formação buscou demonstrar que é possível desenvolver propostas significativas utilizando recursos simples, acessíveis e facilmente adaptáveis ao cotidiano escolar. Essa flexibilidade é importante, pois mostra que a robótica educacional não depende necessariamente de equipamentos complexos, mas de planejamento, intencionalidade pedagógica e propostas bem estruturadas.

A formação também reforçou a importância do olhar sensível para o bebê. Diferente de outras etapas, no berçário a aprendizagem acontece por meio do corpo, da repetição, da exploração e das interações. Quando os professores compreendem isso, percebem que robótica não está ligada apenas a montagens ou programação, mas pode ser vivenciada em experiências simples que favoreçam a compreensão de causa e efeito.

A robótica educacional, quando bem planejada, amplia as experiências de aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas. As vivências favorecem curiosidade, envolvimento e exploração sensorial, permitindo que percebam relações de causa e efeito, como luzes e sons. Essas práticas contribuem para atenção, coordenação motora e noções iniciais de funcionalidade tecnológica, alinhadas à BNCC e à BNCC Computação. Além disso, a formação continuada

fortalece a segurança docente e amplia possibilidades pedagógicas. Assim, a robótica passa a ser vista como uma prática acessível, significativa e conectada ao mundo atual.

4 CONCLUSÕES

Com base nas reflexões construídas neste trabalho, foi possível compreender que a robótica educacional pode contribuir para ampliar as experiências pedagógicas na Educação Infantil, inclusive no berçário, desde que seja pensada com intencionalidade pedagógica e respeitando o modo como o bebê aprende: explorando, tocando, repetindo, observando e interagindo com o ambiente. Trata-se de oferecer experiências que despertem curiosidade e ampliem possibilidades de desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

Durante o desenvolvimento da análise, observou-se que a formação continuada tem um papel decisivo nesse processo. Muitos professores demonstram interesse em inovar e enriquecer suas propostas, mas ainda apresentam dúvidas e inseguranças sobre como adaptar a robótica para crianças tão pequenas. Quando recebem orientação prática, exemplos acessíveis e vivências bem estruturadas, eles passam a compreender que é possível trabalhar com circuitos simples, luzes, sons e conexões de forma lúdica, dentro da rotina do berçário, sem perder a essência da Educação Infantil.

Além disso, foi possível perceber que a robótica, quando aplicada com cuidado e planejamento, pode favorecer experiências significativas de aprendizagem. As propostas discutidas na formação indicam possibilidades de promover o envolvimento, a curiosidade e a exploração das crianças ao perceberem que suas ações podem gerar respostas. Esse tipo de vivência favorece o desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo, além de estimular noções iniciais de funcionalidade e causa e efeito, aspectos importantes para a construção de experiências ligadas à cultura digital.

Outro aspecto relevante observado é que a prática da robótica no berçário não depende apenas de materiais sofisticados. Mesmo com recursos simples, é possível criar propostas ricas e cheias de sentido. O que realmente faz diferença é o olhar pedagógico da professora, sua capacidade de organizar o ambiente, provocar descobertas e transformar um recurso tecnológico em uma experiência educativa, e não apenas em algo para chamar atenção.

Investir na formação continuada é essencial para ampliar o acesso das crianças à robótica educacional. Quando o professor se sente preparado, planeja melhor e aplica as vivências com mais criatividade e naturalidade. Além disso, a formação fortalece o trabalho coletivo e contribui para uma Educação Infantil mais atual e conectada.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para a inserção da robótica educacional nas turmas de berçário da rede municipal de educação de Brusque pois fortalece a confiança docente em utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula com bebês, amplia o repertório cultural dos professores na medida que apresenta práticas diferenciadas e possibilita que eles percebam novas

possibilidades de criar vivências significativas com os bebês, a partir das propostas experienciadas nos momentos de formação.

Essa formação, mesmo em andamento, tem apresentado bons resultados e que serve de exemplo para outras redes, desde que seja considerado a especificidade de cada local e cada realidade, pois a experiência de Brusque se baseia em práticas que vêm sendo discutidas e dialogadas na rede desde 2020.

Por fim, pode-se afirmar que a robótica educacional tem grande potencial na Educação Infantil quando é tratada como uma proposta pedagógica, lúdica e significativa. Para que essa prática se torne mais presente nas escolas, é necessário continuar investindo em formações que valorizem o professor, respeitem sua realidade e ofereçam suporte para que ele se sinta capaz de levar a tecnologia para o berçário com segurança, criatividade e intencionalidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Brusque pelo apoio e pela oportunidade de realizar esta formação continuada. Agradeço também aos professores da rede municipal pela participação, envolvimento e contribuições durante o curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Computação. Brasília, DF: MEC, 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E., D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SILVA, Fabiana Coronel Da; VICENTINI, Taiani; MAYER, Franciele Márcia. FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE: METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.. In: Anais XIII FÓRUM INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE - INCREA V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SAÚDE - CIEDUS I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUQUE. Anais. Brusque(SC) UNIFEBE, 2025.

Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/increa-ciedus-eduque-532630/1098069-FORMACAO-DOCENTE-NA-REDE-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-DE-BRUSQUE--METODOLOGIAS-ATIVAS-E-O-USO-DO-AMBIENTE-VIRTUAL-DE-AP. Acesso em: 07/05/2026

VICENTINI, Taiani; SILVA, Fabiana Coronel Da; MAYER, Franciele Márcia. ROBÓTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA: A TRAJETÓRIA DO LIRE E O USO DE ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE.. In: Anais XIII FÓRUM INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE - INCREA V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SAÚDE - CIEDUS I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUQUE. Anais...Brusque(SC) UNIFEBE, 2025. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/increa-ciedus-eduque-532630/1096749-ROBOTICA-E-EDUCACAO-AMBIENTAL-CLIMATICA--A-TRAJETORIA-DO-LIRE-E-O-USO-DE-ESTACOES-METEOROLOGICAS-NA-REDE-MUNICIP. Acesso em: 07/05/2026

INFÂNCIA, NATUREZA E DESEMPAREDAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2020-2024)

Graziela da Silva dos Santos[1]
Maria Aparecida Corrêa[2]
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Educação Infantil (público ou privado)
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

RESUMO: A relação entre infância, natureza e desemparedamento tem ampliado sua presença nas discussões contemporâneas da Educação Infantil, especialmente diante dos debates sobre experiências ao ar livre, reorganização dos espaços educativos e práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades das crianças. Entretanto, embora o conceito de desemparedamento venha sendo progressivamente incorporado às produções acadêmicas, observa-se dispersão conceitual e pouca sistematização de suas implicações para os processos de formação docente. Nesse contexto, este estudo analisa as contribuições das pesquisas brasileiras sobre infância, natureza e desemparedamento para a formação docente na Educação Infantil entre 2020 e 2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida na perspectiva do estado da arte. O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando na seleção de sete dissertações após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. A análise foi orientada pela Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2020), permitindo identificar recorrências temáticas, aproximações conceituais, tensões formativas e lacunas presentes nas produções analisadas. Os resultados evidenciam que as pesquisas reconhecem a centralidade da formação docente para a consolidação do desemparedamento na Educação Infantil, especialmente ao problematizar práticas pedagógicas marcadas pelo controle dos corpos infantis, pela centralidade dos espaços internos e pelo distanciamento das experiências sensíveis com a natureza. As dissertações também apontam fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, além de limites institucionais e curriculares que dificultam a ampliação das experiências infantis em ambientes naturais. Conclui-se que o debate sobre infância, natureza e desemparedamento ultrapassa a defesa do uso de espaços externos, contribuindo para tensionar concepções tradicionais de infância, currículo e docência na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que fortalece perspectivas formativas mais integradas às experiências das crianças e às relações com a natureza.

[1] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. grazydossantos_ph@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. airamcorrea1@gmail.com
[3] Pós Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. bruna.santos@univali.br

Palavras-chave: Formação docente; infância; natureza; desemparedamento; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre infância, natureza e desemparedamento tem ganhado centralidade nas discussões contemporâneas da Educação Infantil, especialmente diante dos debates sobre experiências ao ar livre, reorganização dos espaços educativos e valorização das interações das crianças com ambientes naturais. No entanto, embora o conceito de desemparedamento venha sendo progressivamente incorporado às produções acadêmicas e às práticas pedagógicas, observa-se que sua compreensão ainda aparece, em muitos contextos, reduzida à utilização de espaços externos ou à realização de atividades fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, o desemparedamento não se limita ao deslocamento físico das crianças para ambientes abertos, mas constitui uma problematização das formas históricas de organização da infância produzidas pelas instituições educativas. Trata-se de uma perspectiva que tensiona racionalidades escolares marcadas pelo controle dos corpos infantis, pela fragmentação dos tempos e espaços, pela centralidade das rotinas institucionalizadas e pelo distanciamento das experiências sensíveis com a natureza. Assim, o debate sobre desemparedamento envolve não apenas questões espaciais, mas também dimensões curriculares, pedagógicas, formativas e políticas relacionadas às formas de compreender a infância e os processos educativos na Educação Infantil.

Nesse contexto, diferentes pesquisas têm problematizado os impactos do afastamento das crianças dos ambientes naturais e defendido práticas educativas que valorizem o brincar, a exploração, o movimento, a experiência sensorial e as interações com a natureza. As discussões aproximam-se das contribuições de Tiriba (2005), ao defender a necessidade de superar práticas educativas excessivamente emparedadas e reconhecer a natureza como dimensão constitutiva das experiências infantis. Ao mesmo tempo, os estudos evidenciam que a ampliação dessas experiências depende diretamente das concepções pedagógicas dos professores e dos processos de formação docente.

Entretanto, apesar do crescimento das produções relacionadas ao tema, observa-se dispersão conceitual nas pesquisas sobre desemparedamento, bem como limitada sistematização de suas contribuições para a formação docente na Educação Infantil. Tal cenário revela a necessidade de compreender de que maneira as produções acadêmicas brasileiras têm discutido as relações entre infância, natureza, currículo e docência, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à organização dos espaços educativos e às experiências das crianças com o mundo natural.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como as pesquisas brasileiras sobre desemparedamento da infância têm contribuído para a formação docente na Educação Infantil entre 2020 e 2024?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das pesquisas brasileiras sobre infância, natureza e desemparedamento para os processos de formação docente na Educação Infantil entre 2020 e 2024.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões acerca das implicações pedagógicas e formativas do desemparedamento, compreendendo-o para além da utilização de espaços externos. Busca-se contribuir para o fortalecimento de reflexões sobre currículo, docência e práticas pedagógicas mais integradas às experiências infantis, às territorialidades da infância e às relações com a natureza no contexto da Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida na perspectiva do estado da arte. Esse tipo de investigação busca identificar, sistematizar e analisar criticamente produções acadêmicas relacionadas a determinado tema, permitindo compreender tendências, recorrências e lacunas presentes no campo investigado.

Quanto aos objetivos, o estudo possui caráter descritivo-analítico, pois busca compreender como as pesquisas brasileiras sobre infância, natureza e desemparedamento têm contribuído para os processos de formação docente na Educação Infantil entre 2020 e 2024.

O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando dissertações produzidas no período de 2020 a 2024. Inicialmente, utilizou-se o descritor “educação infantil” AND “natureza”, resultando em 1.706 produções. Posteriormente, acrescentou-se o descritor “desemparedamento”, reduzindo o corpus para 17 trabalhos.

Como critérios de inclusão, consideraram-se dissertações vinculadas à Educação Infantil, com texto completo disponível e abordagem relacionada às experiências infantis em contato com a natureza. Foram excluídos estudos centrados exclusivamente no Ensino Fundamental ou sem relação direta com as vivências das crianças em ambientes naturais. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sete dissertações compuseram o corpus final da pesquisa, sendo elas: Valerio (2021), Thomaz (2021), Santos (2022), Lemes (2023), Mata (2023), Silva (2024) e Paccola (2024), cujas produções possibilitaram compreender as contribuições das pesquisas sobre infância, natureza e desemparedamento para os processos de formação docente na Educação Infantil.

Os dados foram organizados em uma matriz analítica contendo autoria, ano, instituição, objetivos, referenciais teóricos, metodologia e principais resultados das dissertações selecionadas. A análise foi orientada pela Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2020), permitindo identificar unidades de sentido, recorrências temáticas e categorias emergentes relacionadas às contribuições das pesquisas para a formação docente na Educação Infantil.

A opção pelo estado da arte possibilita compreender os movimentos de constituição do campo investigado, identificando tendências teóricas, recorrências analíticas e silenciamentos presentes nas produções acadêmicas."

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dissertações analisadas evidenciam que a consolidação do desemparedamento na Educação Infantil não depende apenas da reorganização dos espaços físicos das instituições, mas sobretudo de processos formativos capazes de ressignificar concepções de infância, natureza e prática pedagógica. Nesse sentido, os estudos reconhecem a formação docente como dimensão central para a construção de práticas educativas mais abertas às experiências infantis em ambientes naturais, indicando que o desemparedamento envolve transformações pedagógicas, curriculares e institucionais que ultrapassam o simples uso de áreas externas.

As pesquisas demonstram que professores que compreendem a natureza como espaço legítimo de aprendizagem tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais investigativas, sensíveis e menos centradas no controle das ações infantis. As experiências em ambientes naturais aparecem associadas à ampliação das possibilidades de brincar, explorar, movimentar-se e interagir, favorecendo experiências corporais, sensoriais, afetivas e relacionais no cotidiano da Educação Infantil. Tais elementos aproximam-se das discussões propostas por Tiriba (2005), ao problematizar práticas educativas marcadas pelo emparedamento da infância e pela restrição das experiências das crianças aos espaços internos institucionalizados.

Entretanto, as dissertações analisadas também revelam a permanência de racionalidades escolares sustentadas por discursos institucionais de proteção e controle, frequentemente associados à contenção dos corpos infantis, à excessiva organização dos tempos escolares e à valorização de práticas pedagógicas desenvolvidas predominantemente em ambientes fechados. Nesse contexto, o afastamento das crianças da natureza não aparece apenas como consequência de limitações estruturais das instituições, mas como expressão de concepções históricas de infância e educação ainda fortemente marcadas pelo adultocentrismo e pela centralidade da lógica disciplinar nas práticas escolares.

Outro aspecto recorrente refere-se às fragilidades presentes na formação inicial e continuada dos professores. Os estudos indicam que muitos docentes demonstram insegurança diante da ampliação das experiências em ambientes naturais, especialmente pela ausência de processos formativos que discutam o desemparedamento como perspectiva pedagógica e curricular. As pesquisas evidenciam que a formação docente ainda privilegia concepções pedagógicas centradas na organização rígida dos espaços, na previsibilidade das rotinas e no controle das interações infantis, dificultando o reconhecimento da natureza como dimensão constitutiva das experiências educativas.

Além disso, os resultados apontam que o debate sobre infância, natureza e desemparedamento contribui para fortalecer perspectivas ecoformativas na Educação Infantil, favorecendo reflexões sobre currículo, organização dos

espaços educativos e desenvolvimento profissional docente. As dissertações analisadas indicam que práticas pedagógicas mais conectadas à natureza possibilitam novas formas de compreender a infância, deslocando o foco de perspectivas escolarizantes para experiências mais sensíveis, corporais e relacionais com os territórios e com o mundo natural.

Observou-se ainda concentração regional das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste, bem como forte presença das contribuições teóricas de Tiriba (2005) nas produções analisadas. Esses elementos indicam que o campo ainda se encontra em processo de consolidação epistemológica, apresentando necessidade de ampliação das investigações em diferentes contextos regionais e institucionais, assim como maior diversificação teórica nas discussões sobre infância, natureza, currículo e formação docente na Educação Infantil.

4 CONCLUSÕES

Os resultados evidenciam que a consolidação do desemparedamento na Educação Infantil não depende apenas da reorganização dos espaços físicos das instituições, mas sobretudo de processos formativos capazes de ressignificar concepções de infância, natureza e prática pedagógica. As pesquisas analisadas demonstram que a formação docente ocupa papel central na construção de práticas educativas mais integradas às experiências infantis, aos territórios e às relações com a natureza.

O estudo também revelou que o desemparedamento ainda constitui um campo em consolidação na produção acadêmica brasileira, marcado por avanços conceituais, mas também por fragilidades formativas, limites curriculares e racionalidades escolares sustentadas pelo controle dos corpos infantis e pela centralidade dos espaços internos. Nesse cenário, a formação docente emerge não apenas como dimensão técnica, mas como questão político-pedagógica fundamental para a transformação das práticas educativas na Educação Infantil.

Além disso, as discussões presentes nas dissertações analisadas aproximam o debate sobre infância e natureza de perspectivas ecoformativas e de reflexões contemporâneas relacionadas à Educação Ambiental crítica, às territorialidades da infância e aos desafios impostos pelas emergências climáticas. Desse modo, evidencia-se a necessidade de ampliação de pesquisas e processos formativos que fortaleçam práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências das crianças e às relações com o mundo natural.

REFERÊNCIAS

LEMES, Mariana Borges. *O espaço-tempo da educação infantil e a relação com a natureza*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

MATA, Renata da Penha Coelho. *As crianças e as relações com a natureza nos espaços de educação infantil*. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

PACCOLA, Regina Célia de Matos. *O quintal da nossa escola: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

SANTOS, Sammya Danielle Florencio dos. *O déficit de natureza nas crianças pequenas: a influência dos ambientes de aprendizagem*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues da. *Práticas educativas em liberdade: narrativas e brincanças com crianças-naturezas*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. *Pedagogias da natureza: achados de uma professora de Educação Infantil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo. *As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

UM PANORAMA SOBRE A SAÚDE E O BEM-ESTAR DOCENTE: IMPACTOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Manuela de Souza Corrêa[1]
Manuella Régis Coelho[2]
Vânia Floriani Noldin[3]

Eixo Temático: Formação docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O presente estudo retrata um panorama sobre a saúde e o bem-estar docente, compreendidos como fatores fundamentais que influenciam diretamente a atuação profissional no contexto educacional contemporâneo. Diante das crescentes demandas impostas à docência e das transformações nas condições de trabalho, o estudo tem como objetivo compreender a interface entre saúde, bem-estar e atuação profissional docente no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de produções científicas recentes, selecionadas na base de dados SciELO, considerando publicações dos últimos cinco anos. Os resultados evidenciam que a precarização do trabalho docente, caracterizada por sobrecarga, desvalorização profissional e condições inadequadas de trabalho, contribui significativamente para o adoecimento físico e mental dos professores, destacando-se a incidência de estresse, ansiedade e síndrome de burnout. Essas condições afetam negativamente o engajamento, a motivação e a eficácia pedagógica, comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a promoção de bem-estar docente não pode ser uma ação individual, pois demanda ações estruturais, incluindo políticas públicas de valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e suporte institucional, a fim de favorecer práticas pedagógicas mais qualificadas e sustentáveis.

Palavras-chave: bem-estar; docente; impactos.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a saúde e o bem-estar docente tem assumido centralidade nos estudos contemporâneos em educação, especialmente diante das transformações intensificadas nas condições de trabalho, nas políticas educacionais e nas demandas socioculturais que incidem sobre a profissão. Longe de se restringir a uma dimensão individual, o bem-estar docente configura-se como um fenômeno multidimensional, atravessado por fatores institucionais, organizacionais e subjetivos, que impactam diretamente a qualidade da formação e da prática pedagógica (Magalhães, 2021).

[1] Graduanda em Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: manuela.correa@unifebe.edu.br
[2] Graduanda em Medicina. UNIVALI. *E-mail*: manuellaregiscoelho@gmail.com
[3] Doutora em Farmácia - UFSC. Docente no curso de medicina UNIFEBE. *E-mail*: vania.noldin@unifebe.edu.br

Nesse cenário, estudos têm evidenciado que a precarização do trabalho docente, associada à intensificação das jornadas, à desvalorização profissional e à sobrecarga emocional, contribui para o adoecimento físico e psíquico dos professores, afetando não apenas sua qualidade de vida, mas também os processos formativos que desenvolvem (Tardif e Lessard, 2014).

A saúde docente, portanto, não pode ser dissociada da atuação, uma vez que professores em condições adversas tendem a enfrentar maiores dificuldades na construção de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e inovadoras. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Zacharias (2011), ao destacar que as condições de trabalho influenciam diretamente o engajamento profissional e os modos de ensinar.

É nesse contexto que se insere o presente estudo que tem como objetivo compreender a interface entre saúde, bem-estar e atuação profissional docente no contexto educacional, de natureza básica e abordagem qualitativa, comprometido em compreender o fenômeno do bem-estar docente a partir da análise de produções científicas recentes. Ao privilegiar a pesquisa bibliográfica, buscou-se por meio da análise descritiva identificar padrões, recorrências e lacunas na literatura, evidenciando tanto as potencialidades quanto às limitações das discussões atuais sobre saúde e bem-estar docente. Dessa forma, pretende-se contribuir para o aprofundamento teórico do tema e para a problematização de seus impactos na atuação docente.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de natureza básica, de abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa está comprometida em compreender determinado fenômeno, identificando as particularidades que o compõem (Minayo, 2016). Busca descrever os achados em torno da temática central, que é o bem-estar docente.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja busca de artigos foi realizada na base de dados SciElo, por meio do string de busca ("Síndrome de Burnout" AND professores) OR ("ensino profissional" AND Brasil AND Portugal) OR (bem-estar AND docen*). Como recorte temporal, elegeu-se os últimos 5 anos, e foram considerados artigos escritos na língua portuguesa. Foram encontrados 25 estudos, desses foram selecionados 4 estudos que estavam diretamente ligados ao objetivo e interesse da pesquisa, e os outros 21 foram excluídos por não estarem relacionados com a temática e com o público docente especificamente, atrelado ao fato de retratarem os estudantes como alvo das suas pesquisas (Quadro 1).

Quadro 1: Artigos selecionados para a análise e discussão do tema.

Título do artigo	Autores	Ano de publicação
Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal	BARREIRO, C. Bento; MOGARRO, M.	2021
Burnout e engagement em professoras do ensino	MACHADO, F. F.; CARDOSO, N. DE O.;	2024
médio de escola pública no Brasil	GUILHERME, A. A	
Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional	MAGALHÃES, T. A.	2024
Associação entre a Síndrome de Burnout e a violência ocupacional em professores.	RIBEIRO, B. M. dos S. S.	2022

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Para a análise definiu-se a análise descritiva, visando identificar as potencialidades e limitações relacionadas à compreensão de como a saúde e o bem-estar influenciam a atuação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados indicam como principais achados responsáveis por afetar o trabalho e a qualidade de vida docente como sendo as crenças pessoais, zonas de residência, considerando professores residentes em zonas rurais ou urbanas, episódios de violência física e verbal, que podem desencadear a síndrome de burnout que, segundo os artigos, é mais prevalente em docentes mais jovens e com falta de apoio da própria coordenação pedagógica, levando a manifestações características dessa síndrome, como despersonalização, exaustão emocional e insatisfação profissional.

Nessa lógica, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), uma agência da ONU que promove a justiça social e direitos trabalhistas mundialmente, faz-se importante no contexto debatido. Fundada em 1919, ela cria normas internacionais para garantir trabalho decente, com liberdade, equidade, segurança e dignidade humana, além de combater o trabalho infantil e forçado.

Com relação ao trabalho docente, a análise da literatura evidencia que a saúde e o bem-estar docente exercem influência direta na qualidade da atuação profissional, conforme apontado pela a OIT, que considerou essa profissão como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, ponto reforçado por estudos como os de Reis et al. (2006), que destacam as repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional.

A análise realizada por meio dos estudos selecionados têm demonstrado resultados que ratificam o posicionamento da OIT. Resultados encontrados por Ribeiro (2022) demonstram que há um aumento significativo no adoecimento docente, especialmente a partir dos anos 2000. O mesmo caso é evidenciado nos estudos de Machado, Cardoso e Guilherme (2024, p. 56), que afirmam que "o trabalho docente é avaliado como um dos mais estressantes, com atividades que repercutem na saúde física e mental de trabalhadores, sendo caracterizado como uma ocupação de risco".

Esse crescimento reflete o agravamento sobretudo em escolas públicas, por exemplo, onde são ressaltados problemas relacionados a baixos salários, formação continuada precária para corresponder às atuais demandas, violência dos alunos e sobrecarga de trabalho e cobrança social, o que contribui para a violação do bem-estar dos professores (Ribeiro, 2022).

Nesse contexto de adoecimento, discute-se sobre o conceito de mal-estar docente, que, para Barreiro e Mogarro (2021), é uma variável psicossocial apresentada como um fenômeno da modernidade, que emerge da discrepância entre as exigências da profissão e os recursos disponíveis para atendê-las. Como resultado, os professores vivenciam altos níveis de estresse, desmotivação e frustração, que frequentemente evoluem para quadros de ansiedade e síndrome de burnout. Essas condições, em conjunto com a desvalorização profissional e o cotidiano desafiador levam, muitas vezes, ao desejo de abandonar a profissão, e, professores que permanecem insatisfeitos com o trabalho tendem a prejudicar o desempenho dos seus alunos.

Problemas mentais, como burnout, ansiedade e depressão, são os principais motivos de afastamento, afetando mais de 60% da categoria, e também são recorrentes dores musculoesqueléticas e disfonias. A síndrome do Burnout, em particular, é extremamente comum em profissionais que lidam diretamente com pessoas, como os professores, sendo considerada uma das protagonistas no adoecimento docente na contemporaneidade. Caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, consiste em situações de trabalho que acarretam irritabilidade, apatia, desânimo, baixa autoestima, sentimentos negativos e isolamento, muito comum em docentes de diferentes áreas da educação. O esgotamento compromete não apenas o bem-estar do professor, mas também a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Barreiro e Mogarro, 2021). Professores emocionalmente esgotados tendem a apresentar menor engajamento pedagógico, dificuldades na relação com os alunos e redução da eficácia didática, o que corrobora a ideia de que o adoecimento docente afeta diretamente os resultados educacionais.

Além desses impactos individuais, Zacharias et al (2011), destacam que o mal-estar docente tem sua origem em fatores históricos, políticos, sociais,

culturais e psicológicos que afetam a docência e que podem acarretar além de sintomas físicos, mas também emocionais e sociais. Isso indica que o problema não pode ser compreendido apenas como uma questão individual que afete somente um indivíduo, mas sim como um fenômeno estrutural que afeta todo o sistema educacional, rebaixando a qualidade da educação brasileira, o que sugere uma urgência na necessidade da criação de políticas públicas que valorizem educadores por meio de suporte psicológico e melhores condições de trabalho, combatendo a precariedade da situação.

As condições de saúde docente no Brasil são marcadas por altos índices de adoecimento físico e mental, decorrentes de sobrecarga de trabalho, baixos salários e desvalorização profissional. Alguns estudos publicados sobre o trabalho docente indicam a incidência dessas situações, sugerindo o aumento do adoecimento dessa categoria ou o rápido crescimento na observação desse fenômeno principalmente a partir do ano 2000 pelo aumento do interesse de pesquisadores nesse contexto (Freitas e Cruz, 2008).

Zacharias et al (2011, p. 19), salientam a relevância e importância em buscar formas para a promoção do bem-estar docente, a fim de proporcionar uma resignificação desta profissão e satisfação deste profissional. Para os autores, faz-se necessário garantir a promoção do bem-estar, e algumas estratégias podem ser definidas, como por exemplo: a questão do ambiente escolar como um espaço de acolhimento; o incentivo ao autocuidado com atividades e experiências que ultrapassem o cotidiano mecanicista do trabalho; e a valorização e reconhecimento profissional.

4 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo compreender a interface entre saúde, bem-estar e atuação profissional docente no contexto educacional. Os resultados evidenciaram que as condições de trabalho, marcadas pela sobrecarga, desvalorização profissional e intensificação das demandas, constituem fatores determinantes para o adoecimento físico e psíquico dos professores. Verificou-se que quadros como estresse, ansiedade e esgotamento profissional impactam diretamente a eficácia e motivação pedagógica, repercutindo negativamente na qualidade do processo de ensino.

Esses achados reforçam a compreensão de que o bem-estar docente não se restringe a dimensão individual, configurando-se como uma questão estrutural que exige intervenções institucionais e políticas públicas voltadas à melhoria das condições de trabalho e ao suporte aos docentes. Conclui-se que a promoção de bem-estar docente demanda ações estruturais, incluindo políticas públicas de valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e suporte institucional, a fim de favorecer práticas pedagógicas mais qualificadas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, C. B.; MOGARRO, M. J. Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e70181, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6NmJxpMwwGmCvsdL5chqZXH/?lang=pt . Acesso em: 14 maio 2026.

FREITAS, C. R., CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente. XXVIII **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, Brasil, 1-15, 2008.

MACHADO, F. F.; CARDOSO, N. DE O.; GUILHERME, A. A. Burnout e engagement em professoras do ensino médio de escola pública no Brasil1. **Educação e Pesquisa,** v. 50, p. e277390, 2024.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GvpdScZnkmWbz8QyXXhm6NG/?lang=pt
Acesso em 10 maio 2026.

MAGALHÃES, T. A. de. Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 46, p. e11, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbso/a/rYHznR6WDDrF9v5Bs66M4Gf/?lang=pt . Acesso em 11 maio 2026.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

RIBEIRO, B. M. dos S. S. Associação entre a Síndrome de Burnout e a violência ocupacional em professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, p. eAPE01902, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/Ts85qpLxCSj6wLLyd3YrjNM/?lang=pt#
Acesso em 11 maio 2026.

REIS, E. J. F. B. dos. Docência e exaustão emocional. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229–253, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. ***O trabalho docente:*** *elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZACHARIAS, J. Bem-estar docente: estratégias para promoção da saúde do professor. **Revista Científica da FHO|UNIARARAS**, Araras, v. 4, n. 1, p. 15–22, 2011.

VIVÊNCIAS COM A LEITURA LITERÁRIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Davi Almeida de Freitas[1]
Sônia Yara Almeida de Freitas[2]
Juliana Pedroso Bruns[3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior (instituição comunitária)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: Este trabalho apresenta um relato de experiência acerca das vivências com a leitura literária desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC). A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar experiências significativas de leitura literária, a partir das obras "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, "Da Minha Janela", de Otávio Júnior, e "A Carta do Gildo", de Silvana Rando, destacando suas contribuições para a formação integral dos alunos, especialmente no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da fantasia, da oralidade e da reflexão sobre valores humanos, com ênfase na amizade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo pesquisa-ação. As intervenções pedagógicas foram organizadas por meio de uma sequência didática planejada para sete dias, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, contemplando leitura fruitiva e compartilhada, rodas de conversa, produção textual, troca de cartas e atividades criativas. Os resultados evidenciaram que a literatura despertou o interesse e o envolvimento dos estudantes, favorecendo a participação, a oralidade, a interpretação, a imaginação, a criatividade e a expressão de sentimentos. Observou-se também o fortalecimento das relações interpessoais, especialmente no que se refere à amizade, ao respeito e à empatia. Conclui-se que a leitura literária, mediada de forma intencional, constitui importante instrumento de formação humana e contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: pedagogia; estágio supervisionado; leitura literária.

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois contribui para o processo de humanização do ser humano.

[1] Cursando o 8ª período do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: davi.freitas@unifebe.edu.br
[2] Cursando o 8ª período do curso de Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: yarafreitas67@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail:* juliana.bruns@unifebe.edu.br

Por meio do contato com diferentes narrativas, personagens e mundos imaginários, a criança amplia sua linguagem, desenvolve a imaginação, a fantasia e a criatividade, além de fortalecer a sensibilidade e a capacidade de compreender emoções e sentimentos (Bruns, 2025). Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de proporcionar experiências significativas com a literatura, indo além da leitura mecânica e promovendo a formação de leitores críticos e participativos.

Durante o Estágio Supervisionado no 5º ano do Ensino Fundamental, realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC), observou-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que aproximassem os alunos da leitura literária de forma mais envolvente e significativa, favorecendo não apenas a compreensão dos textos, mas também a construção de sentidos e o desenvolvimento das relações interpessoais.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é descrever as vivências com a leitura literária desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, a partir das obras “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry[4], Da Minha Janela, de “Otávio Júnior”, e “A Carta do Gildo”, de Silvana Rando, destacando as contribuições dessas obras para a formação integral dos alunos, especialmente no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da oralidade e da reflexão sobre valores humanos, com ênfase na amizade como valor central.

A escolha desse tema justifica-se pela importância da literatura no processo de formação humana, uma vez que, por meio das narrativas, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre sentimentos, valores e experiências.

Além disso, o trabalho com a leitura literária contribui para o desenvolvimento de uma dimensão sensível da formação humana, favorecendo a empatia, a imaginação, a fantasia e a criatividade (Bruns, 2025). Do mesmo modo, promove o aprimoramento de habilidades essenciais, como a oralidade, a interpretação e a expressão, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, prazeroso e enriquecedor, ao aproximar os estudantes de diferentes realidades e ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo que os cerca.

Assim, este estudo apresenta um relato de experiência no eixo da formação docente, evidenciando práticas pedagógicas que buscam integrar a literatura ao cotidiano escolar, promovendo aprendizagens que ultrapassam o conteúdo e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e procedimentos de pesquisa-ação, uma vez que busca compreender e analisar as práticas de leitura literária desenvolvidas no contexto do Estágio Supervisionado no 5º ano do Ensino

[4] O livro utilizado no Estágio Supervisionado foi “O Pequeno Príncipe”, na versão pop-up, baseada na obra de Antoine de Saint-Exupéry. Essa edição foi adaptada por Louise Greig e ilustrada por Sarah Massini, publicada em 2024 pela editora Harperkids.

Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC).

Nesse sentido, o estágio constituiu-se como espaço de intervenção e reflexão sobre a prática docente, uma vez que a pesquisa-ação, de acordo com Silva, Oliveira e Ataídes (2021), utiliza diferentes procedimentos metodológicos para orientar ações voltadas à melhoria da prática pedagógica, sendo também influenciada pelo contexto em que ocorre e possibilitando novas aprendizagens para intervenções futuras.

As intervenções pedagógicas foram organizadas por meio de uma sequência didática planejada para sete dias, em consonância com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), contemplando atividades de leitura fruitiva, rodas de conversa, interpretação, oralidade, produção e reflexão sobre as obras mencionadas. Os procedimentos metodológicos envolveram a realização de leitura compartilhada das obras “O Pequeno Príncipe”, “Da Minha Janela” e “A Carta do Gildo”, seguidas de atividades práticas e criativas. Entre elas, destacam-se a produção de cartões *pop-up* com base na narrativa, a elaboração de desenhos representando o que os alunos observavam de suas janelas e a escrita e troca de cartas entre os colegas.

Destaca-se que a pesquisa apresenta caráter descritivo, pois registra as vivências pedagógicas realizadas em sala de aula, bem como as interações e os resultados observados durante a aplicação das atividades. O tratamento dos dados ocorreu de forma qualitativa, por meio da análise das produções dos alunos, da participação nas propostas desenvolvidas e das falas nos momentos de socialização, buscando identificar evidências de aprendizagem, interpretação, oralidade, criatividade e expressão de sentidos construídos a partir das leituras das obras mencionadas.

Além disso, procurou-se compreender de que maneira as práticas literárias contribuíram para a formação integral dos estudantes, especialmente no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da fantasia, da criação e da reflexão sobre valores humanos. Nesse contexto, analisou-se também como as atividades favoreceram atitudes relacionadas à amizade, à empatia e ao fortalecimento das relações interpessoais, em consonância com o objetivo proposto.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação direta e os registros realizados pelos acadêmicos estagiários em seus diários de campo, nos quais foram descritas percepções acerca do desenvolvimento das atividades e das interações em sala de aula. Também foram consideradas as produções elaboradas pelos alunos, como cartões *pop-up*, desenhos e cartas, além das manifestações orais durante rodas de conversa e apresentações. Esses elementos possibilitaram analisar o envolvimento, a participação, a compreensão dos estudantes e os sentidos construídos em relação às práticas de leitura literária.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização das atividades, foi possível observar um envolvimento significativo dos alunos com as práticas de leitura literária, evidenciando que, quando mediada de forma intencional, a literatura desperta interesse, participação e reflexão. Ao trabalhar a obra "O Pequeno Príncipe" (2024), os alunos demonstraram curiosidade e sensibilidade diante da narrativa, especialmente nas relações de amizade presentes na história. A frase "o essencial é invisível aos olhos"[5] (Saint-Exupéry, 2021, p. 74) foi retomada em diferentes momentos, permitindo reflexões sobre sentimentos e vínculos afetivos.

Na atividade prática, os alunos produziram cartões *pop-up* inspirados na obra, representando personagens e elementos que mais chamaram sua atenção, como a rosa, a raposa e o príncipe. Ao apresentarem seus cartões para a turma, explicaram suas escolhas e o que mais lhes marcou na leitura, demonstrando compreensão do texto e capacidade de interpretação. Esse momento reforça o que afirma Rildo Cosson (2014), ao destacar que a leitura literária deve envolver o leitor de forma ativa, promovendo a construção de sentidos.

Além disso, percebeu-se que a atividade favoreceu a expressão de sentimentos, pois muitos alunos relacionaram a história com suas próprias vivências, especialmente no que diz respeito à amizade. Nesse sentido, a literatura cumpriu um papel formativo ao possibilitar experiências de reflexão, sensibilidade e construção de sentidos. Tal perspectiva aproxima-se das discussões de Bruns (2025), ao destacar que a leitura literária favorece o desenvolvimento da dimensão sensível da formação humana, contribuindo para a formação de sujeitos mais empáticos, críticos, imaginativos e sensíveis.

Ao trabalhar o livro "Da Minha Janela", de Otávio Júnior (2012), os alunos foram convidados a refletir sobre sua realidade. Cada aluno desenhou sua própria janela e representou o que vê através dela. Durante a socialização, compartilharam seus desenhos com a turma, relatando experiências do cotidiano. Esse momento foi marcado por grande participação, pois os alunos se reconheceram na atividade proposta. Tal prática dialoga com Paulo Freire (1996), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Observou-se também que essa atividade contribuiu para o desenvolvimento da oralidade e da escuta, promovendo respeito e valorização das diferentes realidades presentes na sala de aula. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é fundamental que a escola promova situações de uso da linguagem que possibilitem a expressão de ideias e experiências.

No trabalho com "A Carta do Gildo", de Silvana Rando (2010), a escrita e troca de cartas foi um dos momentos mais significativos. Os alunos escreveram mensagens voltadas à amizade, ao respeito e ao carinho entre colegas. Ao receberem as cartas, demonstraram entusiasmo e emoção, fortalecendo os vínculos dentro da turma.

Essa prática evidencia o que aponta Soares (2011), ao afirmar que o letramento envolve práticas reais de uso da leitura e da escrita. Além disso,

[5] Frase presente no livro: "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry (2021), publicado pela editora TriCaju.

confirma o que destaca Lev Vygotsky (1991), ao defender que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. Em diálogo com Bruns (2025), a atividade também favoreceu a dimensão sensível da formação humana, ao mobilizar sentimentos, empatia e atitudes de cuidado com o outro.

Diante das reflexões tecidas acima, foi possível observar que as atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática contribuíram significativamente para o desenvolvimento da oralidade, da interpretação, da criatividade e da expressão de sentimentos pelos alunos. As práticas de leitura literária também favoreceram a imaginação, a sensibilidade e o fortalecimento das relações interpessoais, evidenciando a literatura como importante instrumento de formação humana. Nesse percurso, a amizade destacou-se como valor central, manifestando-se nas falas, nas produções realizadas e nas interações construídas entre os estudantes.

4 CONCLUSÕES

A partir das vivências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, foi possível atingir o objetivo proposto de relatar e analisar experiências significativas de leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, evidenciando as contribuições das obras trabalhadas para a formação integral dos alunos. As práticas desenvolvidas favoreceram o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da oralidade e da reflexão sobre valores humanos, destacando-se a amizade como valor central nas interações, nas produções e nas aprendizagens construídas ao longo da sequência didática.

Os resultados evidenciaram que as práticas com as obras “O Pequeno Príncipe”, “Da Minha Janela” e “A Carta do Gildo” contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, da interpretação e da expressão dos alunos, além de favorecerem o envolvimento e a participação ativa nas atividades.

Observou-se também que as propostas realizadas possibilitaram a construção de sentidos a partir da leitura, permitindo que os alunos relacionassem os textos com suas vivências, especialmente nas atividades de produção de cartões, desenhos e troca de cartas.

Além disso, destacou-se o fortalecimento das relações interpessoais, principalmente no que se refere à amizade, evidenciando que a literatura pode contribuir de forma significativa para a formação humana dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que a mediação da leitura literária, quando planejada de maneira intencional, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral dos alunos, atendendo ao objetivo proposto neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição de ensino pela oportunidade de realização do Estágio Supervisionado e pelo apoio concedido ao longo da formação acadêmica. Expressamos também nossa gratidão ao Programa UNIEDU, pela concessão das bolsas de estudo, fundamental para a permanência e continuidade dos estudos.

À professora orientadora Dra. Juliana Pedroso Bruns, agradecemos pelo apoio, orientação e acompanhamento durante o desenvolvimento das atividades. Estendemos nosso agradecimento à professora regente, que nos acolheu com disponibilidade e colaboração durante o período de estágio. Por fim, aos alunos do 5º ano, nosso agradecimento pela participação, interesse e envolvimento, que tornaram possível a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRUNS, Juliana Pedroso. **Formação inicial de professoras no curso de Pedagogia:** contribuições à educação estética por meio de vivências literárias. 2025. 397 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2025. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/TE/2025/371261_1_1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

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

GREIG, Louise. **O Pequeno Príncipe:** pop-up/ [adaptação] Louise Greig; Antoine de Saint-Exupéry; ilustração Sarah Massini; tradução Paula Di Carvalho. Rio de Janeiro: Harperkids, 2024. JÚNIOR, Otávio. **Da Minha Janela**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2012.

RANDO, Silvana. **A Carta do Gildo.** São Paulo: Moderna, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** São Paulo: Agir, 2009.

SILVA, Anair Araújo de Freitas.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ATAÍDES, Fernanda Barros. **Revista Prismas**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39. Acesso em: 28 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Eixo Temático

Inclusão

UNIFEBE
É NOSSA. É DAQUI.

fapesc
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

ODS

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DOS DESAFIOS SOCIAIS NO BRASIL

Joseane de Assis [1]
Júlia Aparecida Ferreira da Silva [2]
Vanessa Maria Monfardini [3]
Ytauana da Silva [4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes [5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A educação básica constitui um direito fundamental e um instrumento essencial para a promoção da cidadania, da inclusão social e da redução das desigualdades. Este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios relacionados à efetivação do direito à educação básica no Brasil, considerando os impactos das desigualdades sociais, econômicas e regionais no acesso, na permanência e na qualidade da aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica e caráter descritivo-explicativo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados marcos normativos, documentos públicos, dados institucionais e produções bibliográficas sobre educação, desigualdade social e políticas públicas. Os resultados evidenciam que, embora a educação seja reconhecida legalmente como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos concretos. Entre os principais fatores identificados, destacam-se pobreza, insegurança alimentar, exclusão digital, precariedade da infraestrutura escolar, desigualdades regionais, evasão escolar e fragilidades no acompanhamento familiar e institucional. Observou-se, ainda, que políticas públicas voltadas à alimentação escolar, transporte, permanência estudantil e inclusão digital são fundamentais, mas dependem de continuidade, financiamento e planejamento. Conclui-se que a efetivação do direito à educação básica exige atuação estatal permanente, articulação entre políticas sociais e valorização dos profissionais da educação, garantindo uma escola pública de qualidade, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: educação básica; desigualdade social; direito à educação.

[1] Acadêmica do Curso de Direito da Unifebe. *E-mail*: joseane.assis@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do Curso de Direito da Unifebe. *E-mail*: julia.ferreira@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do Curso de Direito da Unifebe. *E-mail*: vanessa.monfardini@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do Curso de Direito da Unifebe. *E-mail*: ytauana.silva@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação básica desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo reconhecida como um dos principais instrumentos de formação cidadã, inclusão social e redução das desigualdades. A educação também se vincula à concepção de direito humano, uma vez que a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece a instrução como condição essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais (ONU, 1948).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico importante ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). De forma complementar, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a centralidade da educação para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, assegurando-lhes condições de acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar (Brasil, 1990). No entanto, a existência de previsão legal não garante, por si só, a efetivação plena desse direito.

A realidade educacional brasileira ainda é marcada por desigualdades sociais, econômicas e regionais que interferem no acesso, na permanência e na qualidade da aprendizagem. Muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à pobreza, insegurança alimentar, falta de infraestrutura escolar, ausência de recursos pedagógicos, exclusão digital e condições familiares desfavoráveis. Dados e diagnósticos recentes sobre a educação básica brasileira indicam que essas desigualdades continuam influenciando o percurso escolar dos estudantes, especialmente entre os grupos em maior vulnerabilidade social (INEP, 2024; UNICEF, 2021).

Além dos desafios estruturais, a relação entre escola, família e comunidade também é fundamental para compreender a permanência escolar. Castro e Regattieri (2009) destacam que a responsabilidade pela escolarização envolve não apenas a matrícula, mas também o acompanhamento da frequência e da participação dos estudantes, evidenciando a importância da articulação entre família, escola e políticas públicas. Essa articulação torna-se ainda mais necessária em contextos de pobreza e exclusão social, nos quais as condições de vida interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender os fatores que dificultam a efetivação do direito à educação básica no Brasil, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para o debate sobre a relação entre educação, desigualdade social e políticas públicas, articulando fundamentos legais e dados institucionais recentes. Do ponto de vista social, o tema revela-se importante por evidenciar que o acesso à escola, embora fundamental, não é suficiente para garantir o direito à educação, sendo necessário assegurar condições de permanência, aprendizagem, inclusão digital, alimentação adequada e infraestrutura escolar.

Diante desse cenário, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as desigualdades sociais impactam a efetivação do direito à educação básica no Brasil? Essa questão evidencia a distância entre o que está previsto na legislação e a realidade vivida por parte significativa da população. O objetivo geral do estudo é analisar os principais desafios relacionados à efetivação do direito fundamental à educação básica no Brasil, com foco nos impactos das desigualdades sociais. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel da educação como direito fundamental, identificar fatores que dificultam sua efetivação e analisar a importância das políticas públicas nesse processo.

A escolha do tema justifica-se pela importância da educação como meio de promoção da cidadania, ampliação de oportunidades e redução das desigualdades sociais. Quando garantida de forma efetiva, a educação básica contribui para o desenvolvimento individual e coletivo, fortalecendo a participação social e a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica e caráter descritivo-explicativo, voltada à compreensão dos aspectos sociais, jurídicos e educacionais relacionados à efetivação do direito à educação básica no Brasil. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a interpretação crítica de legislações, documentos públicos, dados institucionais e produções bibliográficas que tratam da relação entre educação, desigualdade social e políticas públicas.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de obras e estudos sobre educação básica, direito à educação, desigualdades sociais e relação entre escola, família e políticas públicas. Já a pesquisa documental concentrou-se na análise de marcos normativos e dados públicos, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, relatórios do UNICEF, indicadores do INEP e informações públicas relacionadas à insegurança alimentar, exclusão escolar e permanência dos estudantes na escola (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1990; UNICEF, 2021; INEP, 2024).

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando relacionar os fundamentos legais do direito à educação com os desafios concretos enfrentados por estudantes brasileiros em situação de vulnerabilidade social. Para isso, os materiais foram organizados em eixos temáticos: educação como direito fundamental, pobreza e insegurança alimentar, evasão e permanência escolar, desigualdades regionais, exclusão digital, políticas públicas educacionais e valorização dos profissionais da educação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados demonstra que, apesar dos avanços legais e institucionais, a educação básica no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados às desigualdades sociais, econômicas e regionais. Embora a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente reconheçam a educação como direito fundamental e dever do Estado, da família e da sociedade, a efetivação desse direito ainda encontra obstáculos concretos na realidade de muitos estudantes (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1990). Entre os principais fatores identificados, destacam-se a pobreza, a insegurança alimentar, a falta de infraestrutura, a exclusão digital e as dificuldades de permanência escolar.

A insegurança alimentar constitui um dos fatores que afetam as condições de aprendizagem e permanência escolar. Dados divulgados pela Agência IBGE Notícias indicam que milhões de crianças brasileiras ainda convivem com algum grau de insegurança alimentar, com maior incidência em lares chefiados por mulheres e nas regiões Norte e Nordeste (IBGE, 2024). Esse cenário evidencia que o direito à educação não pode ser analisado de forma isolada das condições sociais de vida dos estudantes. Além disso, Castro e Regattieri (2009) destacam que a relação entre escola e família é fundamental para a permanência escolar, uma vez que a matrícula, a frequência e o acompanhamento da vida escolar dependem também de condições familiares e sociais adequadas.

Outro problema relevante refere-se à desigualdade na infraestrutura escolar. Enquanto algumas instituições possuem acesso a recursos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios e espaços adequados de aprendizagem, muitas escolas públicas, especialmente em regiões periféricas e rurais, ainda enfrentam limitações estruturais. Os dados do Censo Escolar sistematizados pelo INEP (2024) evidenciam desigualdades nas condições de oferta da educação básica, demonstrando que a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada aos recursos disponíveis, à infraestrutura das escolas e às condições de permanência dos estudantes. A desigualdade regional, nesse sentido, torna-se um fator importante, pois regiões com menor desenvolvimento econômico tendem a apresentar maiores dificuldades educacionais, exigindo políticas públicas mais direcionadas.

A pandemia da COVID-19 intensificou ainda mais essas desigualdades. O ensino remoto evidenciou a exclusão digital, pois muitos estudantes não possuíam acesso à internet, equipamentos adequados ou condições familiares para acompanhar as atividades escolares. Segundo levantamento divulgado pelo UNICEF e pelo Cenpec Educação, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes estavam sem acesso à educação no Brasil em novembro de 2020, número semelhante ao observado no início dos anos 2000. O dado é especialmente preocupante porque mais de 40% desse total correspondia a crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a escolarização já estava praticamente universalizada antes da pandemia (UNICEF; CENPEC, 2021).

As políticas públicas educacionais têm papel fundamental na redução das desigualdades. Programas de alimentação escolar, transporte, permanência e incentivo financeiro podem contribuir para enfrentar a evasão e ampliar as condições de continuidade dos estudos, especialmente entre estudantes de baixa renda. Nesse contexto, políticas como o Programa Pé-de-Meia representam iniciativas voltadas ao fortalecimento da permanência escolar no ensino médio público. No entanto, a efetividade dessas ações depende de continuidade, financiamento adequado, acompanhamento dos resultados e articulação com outras políticas sociais.

Observa-se, ainda, que a valorização dos profissionais da educação permanece como desafio central. A qualidade do ensino está relacionada não apenas ao acesso dos estudantes à escola, mas também às condições de trabalho dos professores, à formação continuada, à remuneração adequada e ao suporte institucional. Dessa forma, a desigualdade social afeta não apenas o acesso à educação, mas também a permanência, a aprendizagem e as condições concretas de desenvolvimento escolar.

4 CONCLUSÕES

A análise realizada evidenciou que a educação básica no Brasil, embora reconhecida como direito fundamental, ainda enfrenta obstáculos significativos para sua efetivação plena. As desigualdades sociais, econômicas e regionais interferem diretamente no acesso, na permanência e na qualidade da aprendizagem, demonstrando que a garantia legal do direito à educação precisa ser acompanhada de condições concretas para sua realização.

Observou-se que fatores como pobreza, insegurança alimentar, exclusão digital, precariedade da infraestrutura escolar, desigualdades regionais e fragilidades no acompanhamento familiar e institucional impactam a trajetória educacional de muitos estudantes. Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida de forma isolada, pois o desempenho e a permanência escolar estão diretamente relacionados às condições sociais em que os alunos vivem.

As políticas públicas educacionais desempenham papel essencial no enfrentamento dessas desigualdades, especialmente quando voltadas à alimentação escolar, transporte, permanência estudantil, inclusão digital e apoio às famílias. No entanto, sua efetividade depende de continuidade, planejamento, financiamento adequado e articulação com outras políticas sociais. Também se destaca a necessidade de valorização dos profissionais da educação, uma vez que as condições de trabalho docente influenciam diretamente a qualidade do ensino.

Dessa forma, os objetivos do trabalho foram alcançados ao evidenciar que a efetivação do direito à educação básica exige mais do que previsão legal. É necessária uma atuação estatal contínua, articulada e comprometida com a redução das desigualdades sociais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação pública de qualidade, inclusiva e capaz de promover cidadania, desenvolvimento humano e justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (org.). **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mais de dois milhões de lares saem da insegurança alimentar em 2024**. Agência IBGE Notícias, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44728-mais-de-dois-milhoes-de-lares-saem-da-inseguranca-alimentar-em-2024. Acesso em: 6 maio 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação básica brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 1 maio 2026.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 1 maio 2026.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; CENPEC EDUCAÇÃO – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. UNICEF Brasil, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia. Acesso em: 6 maio 2026.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR

Luciane Dorigon Mattos[1]
Valéria Becher Trentin[2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pós-graduação
Instituição de Vínculo: Univali

RESUMO: A inclusão de alunos com deficiência nas escolas tem ocupado espaço nas discussões educacionais, assim como os desafios vividos pelos alunos e pela equipe pedagógica. Diante disso, o objeto de estudo são as produções sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e o papel dos(as) segundos(as) professores(as) de turma (SPT). Objetivou-se analisar como a literatura descreve a regulamentação e a prática do(a) SPT, suas perspectivas, suas condições laborais e a forma como percebem a inclusão escolar. Realizaram-se buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em diferentes datas, utilizando diferentes combinações de descritores relacionados à inclusão escolar, às políticas educacionais e ao apoio pedagógico. No entanto, foram selecionadas apenas 11 dissertações, provenientes de diferentes estados, todas com abordagem qualitativa. Além disso, realizou-se um levantamento cronológico da legislação que fundamenta a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Segundos professores. Inclusão escolar. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência é um tema que tem sido debatido e recebido mais atenção nos últimos anos, consequentemente, devido a novos entendimentos, alterações na legislação, nas atitudes da sociedade e na educação, também têm ocorrido, pois embora a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 6º, assegure a educação como direito de todos, esse direito foi cumprido parcialmente durante décadas, já que estudantes com deficiência permaneceram, por anos, excluídos da escola regular.

Ao longo dos anos, novas conquistas foram alcançadas: em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, assegurou a matrícula dos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; em 2006 foi aprovada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabelece a educação inclusiva como um direito humano, assegurando o acesso das

[1] Mestranda em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: lucianedorigon@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-0310-5726. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2853470819429985
[2]

pessoas com deficiência ao sistema educacional geral, em igualdade de condições; em 2010, a Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB definiu o papel do profissional de apoio escolar. Posteriormente, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforçou a garantia de direitos em condições de igualdade, impulsionando os Estados a se adaptarem às exigências legais da inclusão educacional.

Em Santa Catarina, a atualização da Política de Educação Especial ocorreu com a Resolução CEE/SC nº 100/2016, que definiu conceitos, atribuições institucionais e os profissionais necessários ao atendimento dos alunos com deficiência, distinguindo, o Segundo Professor de Turma do Profissional de Apoio Escolar. Esta foi modificada pela Resolução CEE/SC Nº26/2019, que vem garantir a certificação de conclusão de Ensino Fundamenta e de Ensino Médio a alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista que não atingiram as competências previstas. Por último, temos os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 que trazem algumas alterações no que se refere à educação inclusiva, como, a mudança quanto ao laudo/relatório/diagnóstico, agora também feito através do estudo de caso; fortalece o papel das instituições privadas sem fins lucrativos na política pública; insere o PEI como documento oficial e obrigatório ao lado do PAEE; aumento da Carga Horária de formação continuada para os profissionais; garante a distribuição de recursos do Fundeb para o público da educação especial.

Com o amparo legal, os alunos com deficiências conquistaram o direito de frequentar a escola regular objetivando a igualdade, no entanto, percebe-se que muitas vezes esses alunos são apenas inseridos no ambiente escolar, não lhes sendo oferecida a equidade, logo, ocorre a inserção, mas não a inclusão.

Dentre as várias necessidades a serem consideradas para que haja a inclusão, está a presença do(a) segundo(a) professor(a) de turma - profissional disponibilizado na rede pública estadual de Santa Catarina a estudantes que apresentam comprometimento significativo na funcionalidade acadêmica e interação social, como os estudantes com deficiência intelectual, múltipla e física e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com alto grau de dependência.

Dessa forma, iniciamos nossa pesquisa buscando uma revisão de literatura cujo objeto de estudo são as produções sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e o papel dos(as) segundos(as) professores(as). Objetiva-se identificar e analisar como a literatura disponível, descreve a constituição, a regulamentação e a prática do Segundo Professor de Turma, as perspectivas dos segundos professores, suas condições de trabalho e como percebem a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar.

Neste estudo, devido a diversidade de denominações usadas para se referir ao profissional que desempenha função análoga, optou-se pelo uso do termo **segundo professor** para designar todos os profissionais que realizam acompanhamento individualizado, em sala de aula, com alunos público-alvo da educação especial.

Dessa forma, mantiveram-se, na seleção os trabalhos que empregaram essas diferentes nomenclaturas, incluindo o(a) intérprete de Libras, que também desenvolve um trabalho individualizado com o aluno surdo. Conforme ressalta

Silva (2023, p. 41), a função do profissional de apoio — neste estudo identificada como a do segundo professor — revela-se complexa, uma vez que os documentos atuais ainda não apresentam definições claras e consensuais acerca de suas atribuições, responsabilidades e qualificação exigida no contexto da educação especial inclusiva, dessa forma, buscamos entender como esse profissional compreende e desempenha sua função.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa coletando dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de identificar produções acadêmicas relacionadas à temática de investigação. As buscas foram realizadas em três momentos distintos: em 29 de agosto, em 28 de setembro e, por fim, em 14 de outubro.

Para a seleção dos trabalhos, foram estabelecidos critérios específicos, iniciando-se com uma leitura exploratória a fim de excluir produções que, por diferentes motivos, não poderiam ser consideradas na análise. Assim, foram desconsiderados: os textos que não estavam mais disponíveis para acesso; os que abordavam temáticas totalmente alheias à educação inclusiva de pessoas com deficiência; os que não faziam menção ao segundo professor ou a termos equivalentes; e aqueles que não contemplavam o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) usando-se inicialmente os descritores “atribuições”, “profissional de apoio”, “inclusão escolar” e “políticas educacionais”. Foram encontrados doze trabalhos, dos quais dez foram excluídos e dois aproveitados.

Nas mesmas datas anteriormente mencionadas, realizou-se outra busca na BDTD, utilizando os descritores “atribuições”, “apoio escolar”, “inclusão escolar” e “políticas educacionais”. Foram encontrados quinze resultados, dos quais apenas um foi selecionado para análise. Realizou-se, ainda, uma busca, no mesmo repositório, utilizando os descritores “alunos da educação especial”, “segundo professor”, “professor de sala” e “articulação”. Foram encontradas trinta e nove, das quais apenas uma foi selecionada.

Após a análise cuidadosa dos trabalhos obtidos por meio dos descritores anteriormente mencionados, realizou-se, em 14 de outubro, uma nova busca na BDTD utilizando os descritores “segundo professor”, “Santa Catarina” e “inclusão escolar”. Nessa busca, foram encontradas cento e quarenta e duas pesquisas, das quais sete foram selecionadas, uma vez que as demais não apresentavam relação com o tema, conforme os critérios previamente estabelecidos, e uma já havia sido identificada nas buscas anteriores. Finalizamos, então com 11 pesquisas que datam dos anos 2006 a 2025.

O quadro a seguir apresenta as pesquisas relacionadas ao tema, contemplando o(a) autor(a), a instituição de ensino, o ano de realização, o tipo de documento e a abordagem adotada.

Quadro 01 – As dissertações Consideradas para a pesquisa

Título da Pesquisa	Autor (a)	Universidade	Ano	Tipo de Documento	Abordagem de Pesquisa
Inclusão escolar e a atuação dos professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo	PETRECHEN, Eli de Haro	UFSCar	2006	Dissertação	Abordagem qualitativa
O papel do intérprete de libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática.	ARAÚJO, Joelma Remigio de	UFPB	2011	Dissertação	Abordagem qualitativa
Estudos sobre a relação entre intérprete de libras e o professor: implicações para o ensino de Ciências	OLIVEIRA, Walquíria Dutra de	UFG	2012	Dissertação	Abordagem qualitativa
Intérprete de Língua de sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos	SILVA, Keli Maria de Souza Costa	UFU	2013	Dissertação	Abordagem qualitativa
Planejamento Educacional Individualizado (PEI) Para Pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias	AVILA, Leila Lopes de	UFRRJ	2015	Dissertação	Abordagem qualitativa
Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina	LAURINDO, Cristiana	UNISUL	2016	Dissertação	Abordagem qualitativa
Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto...	MACHADO, Ana Paula	UFSC	2017	Dissertação	Abordagem qualitativa
Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina	WATASHI, Marilia D.Tessarin	UFSC	2019	Dissertação	Abordagem qualitativa
Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados	AGRELOS, Camila da Silva Teixeira	UFGD	2021	Dissertação	Abordagem qualitativa
O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas.	SILVA, Michele Oliveira da Costa	UFBA	2023	Dissertação	Abordagem qualitativa
As práticas pedagógicas das segundas professoras com estudantes autistas na rede estadual de ensino.	ANDRADE, Patrícia de	UDESC	2025	Dissertação	Abordagem qualitativa

Fonte: BDTD 2025 – Tabela elaborada pela pesquisadora

4 CONCLUSÕES

Com esta revisão de literatura, é possível confirmar que a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial é um campo ainda em consolidação, com muitas lacunas, especialmente no que se refere à atuação do profissional denominado, em Santa Catarina, como Segundo Professor de Turma. A análise das bases legais demonstra avanços importantes quanto à garantia do direito à educação, porém mostra que também possibilita algumas divergências/mal-entendidos devido à falta de esclarecimento de alguns pontos, principalmente sobre a função do segundo professor, ocasionando interpretações divergentes e práticas heterogêneas nas redes de ensino.

O levantamento sistemático realizado na BDTD reforça esse cenário. Embora a presença de estudos relacionados à inclusão escolar seja significativa, poucos trabalhos tratam do segundo professor, apenas onze, demonstrando a escassez de estudos que problematizem o papel, as atribuições e as percepções desse profissional. Todos convergem ao destacar desafios recorrentes, como a insuficiência de formação específica, a indefinição das atribuições e a distância entre o discurso legal e a realidade das escolas.

Constatou-se, ainda, que as denominações atribuídas a esse profissional variam nas diferentes redes e diferentes estados/regiões. Assim, a escolha metodológica de considerar termos equivalentes ao de Segundo Professor mostrou-se necessária para contemplar a amplitude das práticas identificadas.

Em síntese, a literatura revisada revela que o Segundo Professor exerce um papel importante na educação inclusiva, mas ainda pouco compreendido, pouco regulamentado e insuficientemente investigado. As pesquisas analisadas oferecem importantes indícios sobre como esses profissionais percebem sua atuação e os desafios que enfrentam, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de estudos mais aprofundados, capazes de contribuir para o fortalecimento das políticas públicas e da prática inclusiva nas escolas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família pelo apoio durante o processo, aos meus colegas de trabalho que de alguma forma apoiaram e contribuíram com o início dessa jornada, à minha orientadora, Profa. Dra. Valéria Becher Trentin, bem como a toda a equipe pedagógica da UNIVALI.

REFERÊNCIAS

Agrelos, C. da S. T. (2021). *Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados). Repositório BDTD

Andrade, P. de. (2025). *As práticas pedagógicas das segundas professoras com estudantes autistas na rede estadual de ensino* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina]. Repositório BDTD

Araújo, J. R. de. (2011). *O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: Problematizando a política e a prática* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório BDTD

Ávila, L. L. de. (2015). *Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001–2012)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório BDTD

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

Laurindo, C. (2016). *Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina* [Dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório BDTD

Machado, A. P. (2017). *Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto* [Dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório BDTD

Oliveira, W. D. de. (2012). *Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor: Implicações para o ensino de Ciências* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório BDTD

Petrechen, E. de H. (2006). *Inclusão escolar e a atuação dos professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório BDTD

Silva, K. M. de S. C. (2013). *Intérprete de língua de sinais: Um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia). Repositório BDTD

Silva, M. O. da C. (2023). *O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório BDTD

Watashi, M. D. T. (2019). *Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina: Processo de constituição do cargo (2007–2018)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório BDTD

A INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES (2009–2025)

Isael Carlos de Andrade[1]
Valéria Becher Trentin[2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

RESUMO: A consolidação da educação inclusiva no Brasil intensificou significativamente os debates sobre o papel estratégico da gestão escolar na garantia do direito constitucional à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante dessa relevância, o presente estudo analisa de forma sistemática produções acadêmicas desenvolvidas no Brasil, entre o período de 2009 e 2025, acerca da percepção de gestores escolares sobre a inclusão de alunos da Educação Especial especificamente no âmbito das redes municipais de ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida a partir de um levantamento rigoroso realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente, foram identificadas 892 produções acadêmicas, das quais sete dissertações atenderam integralmente aos critérios de inclusão estabelecidos para a análise. Os resultados evidenciam que, embora os gestores escolares reconheçam a importância da educação inclusiva como direito, ainda enfrentam desafios complexos relacionados a barreiras estruturais, atitudinais e formativas persistentes no cotidiano das escolas municipais. As produções analisadas revelam ainda a necessidade urgente de fortalecimento das redes de apoio institucional, da gestão democrática e do trabalho colaborativo para a consolidação de ambientes escolares acessíveis. Conclui-se que a efetivação das políticas públicas de inclusão depende do compromisso político e pedagógico de gestores com a construção de espaços democráticos e participativos.

Palavras-chave: inclusão escolar; gestão escolar; políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, sob a influência de acordos internacionais voltados à universalização do ensino, o Brasil promoveu reformas educacionais que repercutiram diretamente na consolidação da Educação Especial como modalidade transversal da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

[1] Mestrando em Educação. Universidade de Vale do Itajaí (UNIVALI).
E-mail: isaelmestrado2024@gmail.com
[2] Pós-Doutorado. Universidade de Vale do Itajaí (UNIVALI). *E-mail*: valeria.trentin@univali.br

nº 9.394/1996 estabeleceram o atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, princípio posteriormente fortalecido pela ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e pela promulgação do Decreto nº 6.949/2009. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolidou o compromisso com o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, orientando os sistemas de ensino à eliminação de barreiras e à garantia de suporte pedagógico e institucional.

O avanço normativo refletiu-se na expansão da Educação Especial que, segundo o Censo Escolar de 2023, ultrapassou 1,7 milhão de matrículas no país, com predomínio na etapa do ensino fundamental. Contudo, a ampliação do acesso não elimina desafios estruturais, pedagógicos e formativos que incidem sobre a efetivação da inclusão, especialmente nas redes municipais de ensino. A literatura e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destacam o papel estratégico da gestão escolar na construção de ambientes inclusivos, ressaltando a necessidade de autonomia, formação e articulação coletiva. No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, atribuindo aos gestores responsabilidade pela garantia de acessibilidade, recursos, tecnologias assistivas e organização pedagógica adequada.

Nesse cenário, a gestão escolar assume o papel fundamental na mediação entre as diretrizes legais e a prática cotidiana, sendo decisiva na consolidação de culturas institucionais comprometidas com a aprendizagem de todos. Entretanto, apesar da relevância do tema, observa-se a carência de estudos que investiguem, de forma sistemática, como gestores do ensino fundamental das redes municipais percebem os desafios e as oportunidades na inclusão de alunos público-alvo da educação especial. O levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nas bases da CAPES, abrangendo o período de 2009 a 2025, evidencia a necessidade de aprofundar a discussão sobre o tema.

Diante disso, o presente trabalho, de natureza bibliográfica de caráter exploratório e descritivo, analisa teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2009 e 2025, com o objetivo de compreender como gestores escolares percebem os desafios e as oportunidades na garantia do direito à educação inclusiva para estudantes público-alvo da Educação Especial.

O texto organiza-se em quatro seções: introdução, metodologia, resultados e discussão, e conclusões.

2 METODOLOGIA

De natureza qualitativa, o estudo fundamentou-se na pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2008) como procedimento voltado à análise e interpretação de produções científicas já existentes. A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de

Teses e Dissertações da CAPES, considerando produções acadêmicas publicadas entre 2009 e 2025. Foram utilizados os descritores: gestores, inclusão escolar e políticas de inclusão escolar.

Inicialmente, identificaram-se 892 produções acadêmicas. Após a exclusão de duplicidades e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, nenhuma tese atendeu aos critérios estabelecidos, permanecendo sete dissertações alinhadas ao objetivo do estudo, todas voltadas à percepção de gestores escolares sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental das redes municipais de ensino. As produções analisadas concentram-se em programas de pós-graduação da área da Educação, com pesquisas desenvolvidas nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Maranhão e Santa Catarina.

Foram incluídas produções acadêmicas publicadas entre 2009 e 2025 que abordassem a percepção de gestores escolares sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental das redes municipais de ensino. Foram excluídos estudos desenvolvidos em redes estaduais ou privadas, pesquisas voltadas à educação infantil ou ao ensino médio, investigações centradas exclusivamente na percepção de professores ou outros profissionais da educação, trabalhos sem texto completo disponível e produções sem relação direta com o objetivo da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus da pesquisa foi composto pelas dissertações de Zwetsch (2011), Monteblanco (2015), Santos (2016), Silva (2021), Madruga (2021), Gerbelli (2022) e Rosa (2022), desenvolvidas em programas de pós-graduação da área da Educação nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Maranhão e Santa Catarina. Essas produções investigam diferentes aspectos da atuação da gestão escolar frente à implementação das políticas de educação inclusiva, constituindo a base empírica da presente análise.

A análise das dissertações evidenciou convergências nas percepções dos gestores escolares acerca da implementação das políticas de educação inclusiva nas redes municipais de ensino. De modo geral, os estudos apontam avanços no reconhecimento da inclusão como direito educacional, embora persistam desafios estruturais, organizacionais, atitudinais e formativos que dificultam sua efetivação.

As pesquisas destacam a necessidade de fortalecimento das redes de apoio, ampliação da formação continuada e consolidação de práticas de gestão democrática e trabalho colaborativo. Também foram identificadas contradições entre os discursos inclusivos presentes nos documentos institucionais e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas, especialmente no que se refere à operacionalização dos Projetos Político-Pedagógicos e à articulação entre ensino regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os estudos convergem ainda ao reconhecer o gestor escolar como elemento central na consolidação de culturas inclusivas, exercendo funções relacionadas à mediação de conflitos, articulação coletiva, organização

pedagógica e promoção do diálogo entre escola, docentes e famílias. Apesar dos avanços identificados, as pesquisas evidenciam que a efetivação das políticas inclusivas ainda depende de investimentos contínuos em estrutura, formação profissional e fortalecimento institucional.

A análise das dissertações examinadas permite identificar convergências nas percepções dos gestores escolares acerca da implementação da educação inclusiva nas redes municipais de ensino. De modo recorrente, os estudos apontam a presença de dificuldades estruturais relacionadas às condições materiais das escolas, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao suporte institucional necessário para o atendimento adequado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, destaca-se, de forma consistente, a necessidade de investimentos em processos de formação continuada voltados aos profissionais da educação (especialmente aos gestores escolares), considerando que a complexidade das demandas inclusivas exige atualização permanente e aprofundamento teórico e prático. Outro aspecto evidenciado nas pesquisas refere-se à relevância da gestão democrática como elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse sentido, os estudos indicam que a participação coletiva, o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e o planejamento colaborativo constituem condições essenciais para a construção de ambientes educacionais comprometidos com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

No campo teórico, a educação inclusiva fundamenta-se na compreensão da educação como direito de todos e na superação de práticas historicamente excludentes. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidaram o princípio do atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando o compromisso com a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Autores como Mantoan (2003) defendem que a inclusão escolar exige práticas pedagógicas flexíveis e comprometidas com a valorização das diferenças. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vigotski, Luria e Leontiev (2010) compreendem o desenvolvimento humano a partir das potencialidades dos sujeitos e das interações sociais. Nesse contexto, a gestão democrática assume papel fundamental na construção de culturas escolares inclusivas, exigindo planejamento coletivo, fortalecimento das redes de apoio e participação da comunidade escolar na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão escolar exige enfrentar concepções culturais que associam a diferença à inferioridade. Conforme destacam Venâncio, Faria e Camargo (2021), a construção de uma escola inclusiva pressupõe a ressignificação de representações sociais negativas e a superação de hierarquias que transformam a diferença em desigualdade. Para a consolidação da proposta de educação inclusiva, torna-se necessário o envolvimento de toda a equipe escolar no planejamento das ações institucionais, considerando que

“docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

No âmbito da gestão escolar, a efetivação da inclusão depende de processos coletivos de planejamento e tomada de decisão. Libâneo (2013) destaca que a gestão escolar exerce papel decisivo na organização das condições pedagógicas e institucionais que possibilitam a aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatiza o papel estratégico dos diretores escolares na promoção de atitudes inclusivas e na articulação entre os profissionais da educação. Nesse contexto, a gestão democrática constitui elemento fundamental para a consolidação da educação inclusiva, ao promover a participação da comunidade escolar e a construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com a diversidade. Assim, a construção de escolas verdadeiramente inclusivas depende da articulação entre políticas públicas, formação de profissionais, fortalecimento das redes de apoio e compromisso coletivo com o direito à educação para todos.

4 CONCLUSÕES

Nos trabalhos analisados, observa-se que o foco principal das pesquisas está na atuação dos gestores escolares frente à implementação das políticas de educação inclusiva nas redes municipais. De modo geral, os estudos revelam avanços significativos no plano normativo e discursivo, mas indicam que as práticas ainda se apresentam de forma fragmentada e, em alguns contextos, inconsistentes. A maioria das investigações identifica o gestor como elemento central para a efetivação da inclusão, embora sua atuação, em muitos casos, se mantenha reativa, marcada pela dependência de iniciativas externas ou pela transferência de responsabilidades para o AEE e a Secretaria de Educação.

Predominam barreiras de natureza atitudinal, estrutural e formativa, destacando-se a resistência de alguns profissionais, o desconhecimento sobre o público-alvo da Educação Especial e a insuficiência de formações continuadas contextualizadas. As dissertações também apontam a necessidade de revisão dos PPPs, que em várias redes aparecem apenas como documentos formais, sem coerência com a prática escolar. Em contraposição, algumas experiências evidenciam iniciativas promissoras, como protocolos de ação, grupos de discussão, assessorias de inclusão e produção de materiais formativos, sinalizando que a gestão democrática, o trabalho colaborativo e o fortalecimento das redes de apoio são elementos decisivos para a consolidação de uma cultura inclusiva nas escolas públicas.

Os procedimentos metodológicos adotados permitiram identificar lacunas, tendências e recorrências nas produções acadêmicas sobre a inclusão de alunos da Educação Especial e o papel dos gestores escolares nas redes municipais de ensino. A partir da análise de sete dissertações selecionadas nas plataformas BDTD e CAPES, o estudo evidenciou a escassez de pesquisas,

especialmente em nível de doutorado, voltadas à atuação da gestão escolar na efetivação das políticas de inclusão, oferecendo um panorama consistente da produção acadêmica sobre a temática.

Assim, os achados deste estudo reafirmam que o fortalecimento da gestão escolar constitui o pilar para a efetividade das políticas inclusivas, exigindo investimentos contínuos em formação, estrutura, redes de apoio e corresponsabilização coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

GERBELLI, Sandramara Morando. **Uma análise dos serviços de educação inclusiva de Santo André na perspectiva de diretores de escola**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: https://repositorio.uscs.edu.br. Acesso em: 30 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

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

MADRUGA, Francine Carvalho. **Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Bagé**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021. Disponível em: https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/6277. Acesso em: 30 ago. 2025.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. ***Regular school/special education: managing the relationship with inclusive practices***. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7190. Acesso em: 30 ago. 2025.

ROSA, Maria de Fátima da. **Gestão escolar e inclusão: trilhando caminhos para uma escola inclusiva**. 2022. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br. Acesso em: 31 ago. 2025.

SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227–234, maio/ago. 2005.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede municipal de São Luís/MA**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4631. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, Maraligia da. **Ações do diretor escolar na constituição de uma cultura inclusiva: um estudo no município de Santo André/SP**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: https://repositorio.uscs.edu.br. Acesso em: 30 ago. 2025.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, jun., 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. O desafio da inclusão na escola contemporânea. In: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Lev Vygotsky: teoria e prática da perspectiva histórico-cultural**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 65–87.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZWETSCH, Pamalomid. **Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3680. Acesso em: 30 ago. 2025.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, SOCIAIS E AFETIVOS

Jeane Oliveira Da Silva Paula[1]
Rosilene Aparecida Da Silva[2]
Geovane Dias Nascimento[3]
Misley Silva Santos[4]
Guilherme da Silva Oliveira[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Educação Infantil (público ou privado)
Instituição de Vínculo: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

RESUMO: A inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente diante das demandas relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas inclusivas e ao acolhimento das diferenças no ambiente escolar. O presente estudo tem como objetivo discutir os desafios pedagógicos, sociais e afetivos enfrentados no processo de inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil, analisando os impactos dessas dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas voltadas à diversidade. A investigação evidencia que, embora existam avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem obstáculos significativos relacionados à falta de preparo profissional, à escassez de recursos pedagógicos adaptados e às dificuldades de interação social no contexto escolar. Além disso, observa-se que a ausência de suporte emocional e institucional compromete a efetivação de uma inclusão humanizada e significativa. Os resultados apontam que a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil exige não apenas adaptações curriculares, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos, o respeito às singularidades e a promoção de uma cultura escolar acolhedora. Conclui-se que a inclusão de crianças neurodivergentes demanda ações coletivas entre escola, família e sociedade, visando garantir uma educação mais democrática, equitativa e sensível às múltiplas formas de aprendizagem.

Palavras-chave: inclusão escolar; neurodivergência; educação infantil.

[1]Licenciada em Pedagogia, UFU-MG. *E-mail*: jeaneosp37@gmail.com
[2]Licenciada em Pedagogia, UFU-MG. *E-mail*: rosilenexd@hotmail.com
[3]Licenciado em Biologia, UFRB-Cruz das Almas *E-mail*: biogeovanedias@gmail.com
[4]Licenciada em Biologia, UFRB-Cruz das Almas *E-mail*: santosmisley01@gmail.com
[5]Licenciado em Biologia, UFRB-Cruz das Almas *E-mail*: gui10silvaoliver@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil tem ocupado espaço significativo nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante da necessidade de construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, acessíveis e comprometidas com a diversidade. O aumento do número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras condições neurodivergentes nas instituições de ensino regular evidencia a urgência de repensar as estratégias educacionais utilizadas no contexto escolar da primeira infância. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, ainda são identificadas inúmeras dificuldades relacionadas à formação docente, à adaptação curricular, à acessibilidade pedagógica e às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo das crianças, sendo responsável pelas primeiras experiências de interação, aprendizagem e construção da identidade. Nesse sentido, a inclusão escolar nessa fase representa não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de permanência, participação e desenvolvimento integral da criança neurodivergente. Entretanto, muitas instituições ainda enfrentam desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação de práticas inclusivas, resultando, em diversos casos, em processos de exclusão silenciosa, isolamento social e limitação das possibilidades de aprendizagem.

Diante dessa realidade, este estudo apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais são os principais desafios pedagógicos, sociais e afetivos enfrentados na inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil? A partir dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios presentes no processo de inclusão de crianças neurodivergentes no contexto da Educação Infantil, refletindo sobre os impactos dessas dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da formação docente para a promoção da educação inclusiva; identificar os obstáculos enfrentados pelas instituições escolares no atendimento às crianças neurodivergentes; e discutir a relevância das práticas pedagógicas e afetivas na construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão escolar na primeira infância, considerando que a efetivação de uma educação inclusiva vai além do cumprimento das legislações e exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar. Além disso, o estudo torna-se relevante diante do crescimento das discussões sobre neurodivergência e da importância de garantir o respeito às singularidades e aos diferentes modos de aprendizagem presentes na escola contemporânea.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2015 e 2025. O recorte temporal foi definido em

razão da necessidade de analisar contribuições recentes acerca da inclusão escolar, da neurodivergência e das práticas pedagógicas inclusivas, considerando os avanços das políticas públicas educacionais e o fortalecimento dos debates sobre diversidade e educação na última década. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para reflexões acerca da construção de uma Educação Infantil mais democrática, acolhedora e comprometida com a inclusão efetiva de todas as crianças.

2 METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos, este estudo configurou-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e objetivos de caráter descritivo e exploratório. O procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica, que consiste no exame e análise de contribuições teóricas já publicadas sobre a temática investigada (Gil, 2002).

O processo de coleta de dados e seleção do corpus documental ocorreu por meio de buscas em bases de dados consolidadas na comunidade acadêmica, tais como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico. Foram utilizados descritores combinados em língua portuguesa, a saber: "Inclusão Escolar", "Neurodivergência", "Educação Infantil" e "Práticas Pedagógicas".

Como critérios de inclusão para a seleção do material, estabeleceram-se:

- Artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos legais que abordassem diretamente a inclusão de crianças com TEA, TDAH e outras neurodivergências na primeira infância;
- Publicações escritas em formato completo e de acesso gratuito;
- Recorte temporal compreendido entre os anos de 2015 e 2025, garantindo o alinhamento com as discussões e legislações mais recentes da área.

Foram excluídos os trabalhos duplicados nas bases de dados, resumos de anais de eventos e produções que não tangenciavam a etapa da Educação Infantil.

O tratamento e a análise das informações coletadas foram realizados por meio da análise de conteúdo. Os materiais selecionados passaram por leitura flutuante, fichamento e posterior categorização temática dos dados, organizados em torno de três eixos fundamentais que respondem ao problema de pesquisa: os desafios pedagógicos (formação e currículo), os desafios sociais (interação e cultura escolar) e os desafios afetivos (vínculos e acolhimento) no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do corpus bibliográfico selecionado, os dados qualitativos foram organizados em três categorias temáticas essenciais que respondem diretamente ao problema desta investigação: a dimensão pedagógica,

as barreiras sociais e a dimensão afetiva no contexto da Educação Infantil. Para oferecer uma síntese visual e panorâmica dos achados da pesquisa, o **Quadro 1** categoriza os principais desafios encontrados na literatura e as respectivas ações recomendadas para a efetivação da inclusão.

Quadro 1: Síntese dos desafios e ações na inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil.

Dimensão Analisada	Principais Desafios Identificados	Ações e Estratégias Recomendadas
Pedagógica	• Lacunas na formação inicial e continuada dos professores. • Escassez de recursos didáticos adaptados. • Rigidez curricular e "exclusão silenciosa" em sala.	• Reformulação das matrizes curriculares acadêmicas. • Implementação de práticas de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). • Planejamento com intencionalidade e flexibilização do tempo.
Social	• Barreiras atitudinais (preconceito e estigmas). • Isolamento da criança neurodivergente no recreio/parques. • Falta de mediação nas interações entre pares.	• Construção de uma cultura escolar inclusiva (rodas de conversa). • Mediação pedagógica ativa nas brincadeiras coletivas. • Engajamento e conscientização das famílias neurotípicas.
Afetiva	• Sobrecarga docente e esgotamento emocional. • Ambientes escolares sensorialmente hostis. • Dificuldade no estabelecimento de vínculos de confiança.	• Garantia de suporte institucional e psicológico ao professor. • Acolhimento humanizado baseado na escuta e comunicação não verbal. • Parceria e diálogo constante entre escola e família.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise dos dados evidencia que o principal entrave pedagógico reside nas lacunas da formação docente. Embora a Lei Brasileira de Inclusão assegure o direito ao atendimento especializado (Brasil, 2015), a falta de preparo técnico dos professores gera insegurança, resultando frequentemente na delegação exclusiva do aluno neurodivergente ao profissional de apoio, o que caracteriza uma exclusão em sala de aula (Glat; Pletsch, 2011; Vitaliano, 2024). Para mitigar essa rigidez curricular, a literatura aponta a urgência de adotar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo materiais adaptados e tempos pedagógicos flexíveis que respeitem o ritmo de cada criança (Zerbato; Mendes, 2018).

No âmbito social, as pesquisas indicam que a inserção física na escola não garante a socialização. Barreiras atitudinais e o preconceito da comunidade escolar frequentemente isolam a criança com TEA ou TDAH nos momentos de lazer coletivo (Mantoan, 2003). Desse modo, o professor deve atuar como mediador ativo nas brincadeiras, traduzindo as regras sociais implícitas e fomentando uma cultura escolar acolhedora por meio de dinâmicas cooperativas e rodas de conversa sobre diversidade com os alunos e suas famílias (Mantoan, 2003; Orrú, 2016).

Por fim, a dimensão afetiva emerge como o eixo central da adaptação na primeira infância. O estabelecimento de vínculos seguros e o acolhimento sensível das necessidades não verbais e sensoriais reduzem a ansiedade da criança, promovendo sua regulação emocional e prontidão cognitiva (Orrú, 2016; Gonçalves *et al.,* 2026). Contudo, a literatura adverte que a disponibilidade afetiva do educador está condicionada à sua saúde mental, tornando indispensável o suporte institucional e psicológico contra o esgotamento docente (Gonçalves *et al.,* 2026).

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa bibliográfica cumpriu o objetivo geral de analisar os desafios pedagógicos, sociais e afetivos enfrentados no processo de inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil, oferecendo respostas fundamentadas ao problema de pesquisa inicialmente levantado. Os dados analisados evidenciam que, embora o arcabouço legal brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito na primeira infância ainda esbarra em obstáculos estruturais e atitudinais complexos.

No que tange aos objetivos específicos, compreendeu-se que a formação docente tanto inicial quanto continuada permanece como a principal lacuna pedagógica, gerando insegurança nos educadores e, por vezes, uma exclusão silenciosa dentro da própria sala de aula. Ademais, identificou-se que as barreiras sociais nas instituições de ensino se manifestam pela falta de mediação pedagógica nas interações entre os pares e pelo preconceito velado da comunidade escolar, o que acentua o isolamento da criança neurodivergente. Por fim, a discussão sobre a dimensão afetiva demonstrou que o acolhimento sensível e a construção de vínculos seguros são preditores indispensáveis para a regulação emocional e o desenvolvimento integral da criança, embora essa prática seja frequentemente limitada pela sobrecarga e pelo esgotamento docente.

Em suma, as considerações finais deste estudo apontam que a inclusão escolar na Educação Infantil não se consolida apenas com a inserção física do aluno na escola regular ou com adaptações curriculares mecânicas. Ela exige uma transformação profunda na cultura escolar, amparada por suporte institucional aos professores, recursos pedagógicos intencionais e uma articulação coletiva entre escola, família e profissionais de saúde. Espera-se que este estudo estimule novas pesquisas, sobretudo de campo, que colaborem para a consolidação de práticas pedagógicas cada vez mais democráticas, equitativas e sensíveis à neurodiversidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pelo suporte institucional e pelas condições que viabilizaram a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 mai. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

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

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** 2016.

GONÇALVES, Ericka Cristina Cardoso; LOPES, Fernanda Ferreira; RITA, Tábata Alves Nintz; SILVA, Camila Moura Barboza. A Importância da relação afetiva no contexto da educação infantil. **REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA**, *[S. l.]*, v. 3, n. 13, p. 1–12, 2026. DOI: 10.69807/2966-0785.2026.293. Disponível em: https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/293. Acesso em: 17 maio. 2026.

NUNES, Silvia Leticia. **Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas.** Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2024. Disponível em: Acervo Digital Educação PR. Acesso em: 17 maio 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174241, 2018

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabrieli da Silva Bonecher [1]
Joana Vitória Krauss [2]
Giselly Cristini Mondardo Brandalise [3]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O trabalho apresenta uma experiência de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) desenvolvida no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, na pré-escola, em um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior localizada no Sul do Brasil. O objetivo foi refletir sobre as experiências vivenciadas durante o estágio a partir da ABP, considerando os processos de protagonismo infantil, flexibilidade pedagógica e construção coletiva de conhecimento. A pesquisa combinou abordagem bibliográfica e estudo de campo, com uso de observação, registros fotográficos e diário de bordo. Os resultados indicaram que o protagonismo infantil sustentou o desenvolvimento do projeto, pois as crianças participaram ativamente, formularam hipóteses, expressaram descobertas e construíram conhecimento a partir da curiosidade e da observação, alinhadas aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC. A ABP permitiu articular conhecimentos prévios das crianças com situações reais de aprendizagem, e os imprevistos do percurso, como alterações climáticas que modificaram atividades externas, tornaram-se oportunidades de decisão pedagógica consciente. Conclui-se que a ABP contribui para um ensino significativo e orientado ao desenvolvimento integral, e que o estágio supervisionado é um espaço insubstituível de formação docente, na qual a teoria e prática se encontram de modo real.

Palavras-chave: Estágio; Pedagogia; Pré-escola.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado ocupa um lugar central na formação inicial de professores. Estudos de Pimenta e Lima (2006), Barreiro e Gebran (2006) e Felício e Oliveira (2008), entre outros, convergem ao refletir que o futuro professor confronta conhecimentos teóricos com situações reais de ensino, constrói sua identidade profissional e desenvolve os saberes necessários à docência. Para além de observar uma sala de aula, é um momento em que a prática interroga a teoria e obriga a buscar respostas que a formação acadêmica, sozinha, não fornece.

[1] Acadêmica de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: gabrieli@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: joana.krauss@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Educação. UNIFEBE. *E-mail*: giselly.mondardo@unifebe.edu.br

Na Educação Infantil, esse processo ganha especificidades. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) organiza essa etapa em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos reconhecem a criança como sujeito ativo, que aprende pela experiência, pela relação com os outros e com o ambiente, e não apenas pela instrução direta do adulto. Estagiar na pré-escola, portanto, demanda uma postura pedagógica específica, em que o planejamento precisa ser intencional sem ser rígido, e a escuta das crianças é tanto método quanto conteúdo.

Este trabalho decorre do Estágio Supervisionado II, realizado na pré-escola durante a 6ª fase do curso de Pedagogia em um Centro Universitário de Santa Catarina, em 2025. O plano de ação foi estruturado a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), abordagem que propõe a organização do ensino em torno de um desafio ou questão investigativa conectada à realidade das crianças. O objetivo foi refletir sobre as experiências vivenciadas durante o estágio, analisando como a ABP orientou as escolhas pedagógicas e de que modo as crianças responderam a essa estrutura.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo, de caráter exploratório, conforme Gil (2002). A revisão bibliográfica teve base em autores da área de formação docente, educação infantil e ABP. O estudo de campo foi conduzido em 2025, durante sete dias de estágio na pré-escola, com uso de três instrumentos: observação participante, diário de bordo e registros fotográficos.

O diário de bordo foi utilizado para registrar, ao final de cada encontro, as escolhas pedagógicas, reações das crianças, ajustes no planejamento e situações imprevistas. Os registros fotográficos documentaram momentos de produção, interação e exploração pelas crianças, e foram usados como material de análise para identificar padrões de engajamento e de protagonismo infantil. A análise dos dados seguiu uma lógica descritiva e reflexiva, articulando os registros de campo com os referenciais teóricos de referência.

O plano de ação foi estruturado segundo a Abordagem Baseada em Projetos. Conforme Brandalise (2022), a ABP organiza o processo de ensino a partir de um desafio que conecta os conhecimentos prévios das crianças à sua realidade imediata, posicionando-as como protagonistas da aprendizagem. O projeto desenvolvido durante o estágio teve como tema central as cores ao nosso redor, com duração de sete encontros, e foi organizado em fases: apresentação do desafio inicial, investigação pelas crianças, produção e socialização dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O protagonismo infantil foi o eixo central do projeto. Desde a apresentação do desafio inicial, as crianças responderam com engajamento às cores ao nosso redor: formularam hipóteses, fizeram perguntas que não

estavam previstas no planejamento, mostraram caminhos e propuseram formas de investigação que redirecionaram algumas etapas do projeto. Esse comportamento está alinhado ao que Edwards, Forman e Gandini (2015) descrevem como o papel do professor na abordagem de Reggio Emilia: não o de transmissor de conteúdos, mas de co-construtor de conhecimento junto às crianças, atento às suas linguagens e respostas.

Um episódio que ilustra essa dinâmica foi a proposta com tintas naturais, que foi realizada em dois momentos, como no primeiro grupo eles pintaram e depois não conseguiram desenhar por cima, sentimos a necessidade deles desenharem primeiro, então no segundo grupo foi isso que fizemos, primeiro desenhar e depois pintar, com o intuito de garantir intencionalidade pedagógica que era cada um desenhar e pintar seu camaleão, mas suficientemente flexível para incorporar o que vem das vivências das crianças. Horn e Barbosa (2022) argumentam que os espaços e situações da educação infantil devem ser organizados para provocar, não para conter, incentivando o ambiente como aliado pedagógico.

Um dos imprevistos mais significativos foi a chuva em um dia planejado para atividade externa. A situação exigiu uma decisão rápida: manter a proposta dentro da sala, adaptando os materiais, ou substituir a atividade por outra. Optou-se por realizar a brincadeira “Camaleão Colorido” dentro da sala de aula, a ideia inicial seria as crianças identificarem as cores na natureza, mas neste caso acabaram identificando nos materiais e mobiliário da sala, já que eles poderiam ainda assim identificar as cores ao seu redor conforme a proposta inicial. Essa decisão, registrada no diário de bordo, gerou uma reflexão importante sobre a diferença entre flexibilidade e improvisação. Flexibilidade pedagógica, conforme Brandalise (2022), pressupõe clareza dos objetivos de aprendizagem: só quem sabe para onde quer ir consegue mudar o caminho sem perder o destino.

Os registros fotográficos mostraram, ao longo dos encontros, uma mudança progressiva no padrão de interação das crianças: nos primeiros dias, a maioria aguardava orientação antes de agir, mas nas últimas sessões, as crianças iniciavam as atividades por conta própria, negociavam entre si os papéis dentro das tarefas e retomavam o projeto a partir de onde tinham parado na sessão anterior. Essa autonomia crescente é um dos indicadores que a BNCC (Brasil, 2017) associa ao pleno desenvolvimento dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil.

Do ponto de vista da formação docente, o estágio evidenciou a distância entre o planejamento escrito e a sala de aula real como dado formativo. Pimenta e Lima (2006) afirmam que é na reflexão entre o que se planeja e o que acontece que o futuro professor desenvolve as habilidades pedagógicas. Isso foi vivido frequentemente durante o projeto, e o diário de bordo funcionou como instrumento de elaboração dessas experiências, permitindo identificar situações e tomar decisões mais focadas à realidade nos encontros seguintes.

4 CONCLUSÕES

O Estágio Supervisionado demonstrou que a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma abordagem viável e interessante para a pré-escola, desde que o planejamento seja construído com intencionalidade pedagógica e o professor esteja disposto a compartilhar o protagonismo com as crianças. Os resultados apontam que as crianças, quando confrontadas com um desafio real e apresentadas a materiais que provocam investigação, respondem com engajamento, criatividade e colaboração que frequentemente surpreende quem planeja apenas com base no que se espera do desempenho delas.

Do ponto de vista da formação docente, o estágio cumpriu um papel de demonstrar os potenciais e os desafios do planejamento. Cada ajuste feito ao longo do projeto, decisão diante de um imprevisto, registro no diário de bordo, foram oportunidades de construir o repertório pedagógico, situado como reflexão sobre a prática que traz a teoria para dar sentido ao que aconteceu.

A articulação entre ABP, protagonismo infantil e registros reflexivos mostrou-se um caminho consistente para uma formação docente que respeita tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a singularidade de cada grupo de crianças. O que fica, além dos resultados, é a compreensão de que ensinar bem na Educação Infantil exige tanto conhecimento técnico quanto disponibilidade real para ouvir o que as crianças têm a dizer, e mudar de plano quando as crianças mostram que há um novo caminho.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006. Acesso em: 08 mai. 2026.

BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo. GRIPA, Sidnei. MERIZIO, Luís. (org.). Brusque: Ed. UNIFEBE, 2022. 198 p. : il. color. ; 84 MB. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/metodologias-ativas-e-book-2.pdf.Acesso em: 09 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 08 mai. 2026.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** V.2 . 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book. pág.158. ISBN 9788584290659. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290659/. Acesso em: 09 mai. 2026.

FELICIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular.** Educar em Revista, Curitiba, n. 32, p. 215-232, dez. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. cap. 4. p. 41-53. Acesso em: 09 mai. 2026.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos** . Porto Alegre: Penso, 2022. E-book. ISBN 9786559760046. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559760046/. Acesso em: 09 mai. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis Pedagógica, Catalão, GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf. Acesso em: 08 mai. 2026.

ATUAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriana Cabral e Silva[1]
Larissa Weber[2]
Tatiana Costa Masera[3]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: O presente estudo analisa a atuação prática docente em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP) no estado de Santa Catarina, sob a perspectiva do Currículo Funcional Natural (CFN). A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza aplicada, com abordagem mista e objetivos descritivos. Para a coleta de dados, utilizou-se um formulário digital estruturado aplicado a docentes da instituição que possuem entre 0 e 15 anos de experiência na Educação Especial. Os resultados indicam um alto nível de familiaridade com a metodologia e a utilização integral do inventário ecológico no planejamento pedagógico. Identificou-se que o maior benefício do CFN é a promoção da autonomia e da funcionalidade imediata, permitindo que conteúdos acadêmicos sejam aplicados em situações reais, como no uso do sistema monetário e na mobilidade urbana. Entretanto, a implementação plena enfrenta desafios práticos, destacando-se o domínio da Vida Comunitária como o mais complexo, além da participação apenas parcial das famílias, marcada por resistências e falta de continuidade no ambiente doméstico. Conclui-se que, embora a prática docente esteja devidamente alinhada à teoria e às normativas estaduais, o sucesso da metodologia depende do fortalecimento do vínculo escola-família e da superação de barreiras logísticas e temporais para a realização de avaliações individualizadas.
Palavras-chave: Currículo Funcional Natural; Educação Especial; CAESP.

INTRODUÇÃO

A educação de alunos com deficiência intelectual e múltipla tem passado por profundas transformações teóricas e metodológicas, buscando distanciar-se de modelos meramente acadêmicos para focar em abordagens que priorizem a autonomia e a inclusão social. Nesse cenário, de acordo com Suplino (2005), o Currículo Funcional Natural (CFN) emerge como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento global do educando, rompendo com estruturas tradicionais e inflexíveis ao propor uma aprendizagem baseada nas demandas reais do cotidiano.

[1] Acadêmica de educação especial . Unifebe. *E-mail:* adriana.cabral@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica de educação especial. Unifebe. *E-mail*: larissa.weber@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

No estado de Santa Catarina, a organização desse tipo de suporte pedagógico é normatizada pelas diretrizes oficiais voltadas aos Centros de Atendimento e Ensino Especializados Ao Longo da Vida (CAESPs), os quais preconizam a estruturação de ações integradas que visem à terminalidade reflexiva, à independência e ao desenvolvimento de competências práticas voltadas à emancipação do sujeito (Santa Catarina, 2026). Segundo Vieira (2019) a aplicação dessa abordagem exige dos professores a capacidade de sintonizar estímulos socializadores diferenciados, potencializando o desenvolvimento cognitivo a partir de intervenções que ampliem as condições de interação familiar e social dos jovens atendidos.

No contexto de um CAESP situado em Santa Catarina, a atuação docente torna-se o elo fundamental entre as diretrizes do CFN e o desenvolvimento efetivo dos educandos. Compreender como os professores percebem e aplicam os domínios da vida doméstica, comunitária, de lazer e de trabalho é essencial para avaliar o impacto real dessa abordagem na qualidade de vida dos alunos.

Diante desse panorama, este resumo expandido apresenta uma pesquisa que investiga a atuação prática dos docentes da referida instituição. A problemática central reside em identificar como os pilares do CFN são operacionalizados no cotidiano escolar e quais são as principais barreiras enfrentadas para sua plena execução. Justifica-se este estudo pela necessidade de documentar as experiências regionais, promovendo uma reflexão crítica que possa subsidiar futuras formações e melhorias no atendimento educacional especializado.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza aplicada, com abordagem mista (quanti-qualitativa) e objetivos descritivos. O universo da pesquisa foi composto por cinco docentes de um CAESP de SC, com tempo de atuação na Educação Especial variando de 0 a 15 anos. Como instrumento de coleta, utilizou-se um formulário digital estruturado contendo questões abertas e fechadas. Ressalta-se que todos os participantes manifestaram consentimento livre e esclarecido para responder ao instrumento, tendo sua identidade preservada e os dados tratados sob estrito sigilo, com uso exclusivo para fins acadêmicos.

Os procedimentos envolveram o mapeamento do nível de familiaridade com o CFN, a verificação do uso do inventário ecológico no planejamento e a identificação dos domínios mais desafiadores. Os dados quantitativos geraram indicadores de frequência, enquanto os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo para identificar as percepções sobre os benefícios e as barreiras da metodologia no cotidiano escolar.

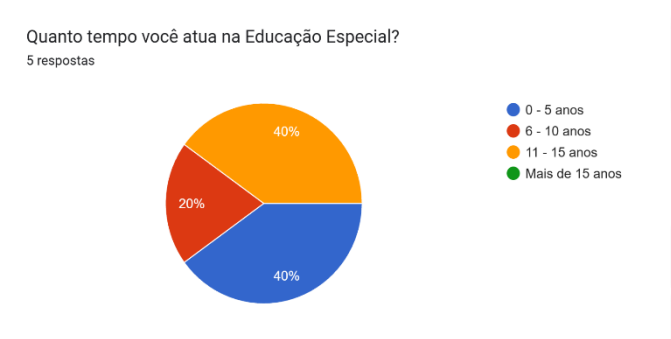
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados gerados junto aos docentes do CAESP permitiu mapear a percepção e a aplicação do CFN na instituição. Os resultados foram organizados em categorias que refletem desde o perfil profissional até os desafios cotidianos.

3.1 Perfil e Familiaridade com a Metodologia

Os participantes da pesquisa apresentam tempos variados de atuação na Educação Especial, abrangendo desde profissionais em estágio inicial de carreira até professores com larga experiência na área. Conforme ilustrado na Figura 1, há uma divisão equitativa entre docentes iniciantes (0 a 5 anos; 40%) e profissionais altamente experientes (11 a 15 anos; 40%), com 20% dos respondentes situados na faixa intermediária de 6 a 10 anos de atuação.

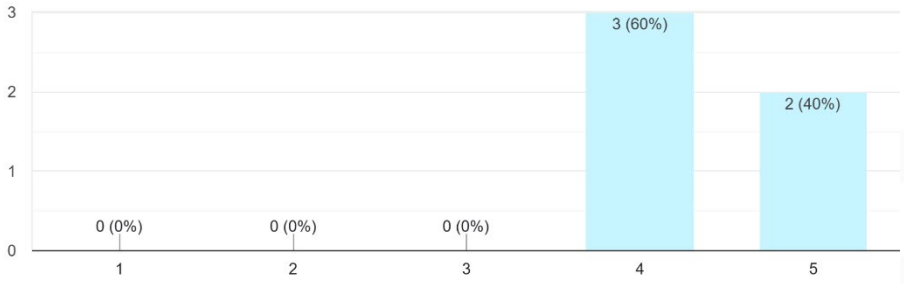
Figura 1 - Quanto tempo você atua na Educação Especial?



Fonte: Os autores (2026)

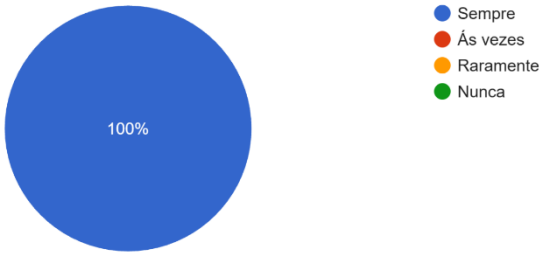
Notavelmente, o nível de familiaridade autodeclarado com o CFN é elevado, situando-se exclusivamente entre os níveis 4 (60%) e 5 (40%) de uma escala de 5 pontos, como demonstrado na Figura 2. Esse dado teórico é fortemente corroborado pela prática pedagógica real da instituição: 100% dos respondentes afirmaram utilizar de forma sistemática a observação do ambiente real do aluno para o planejamento de suas intervenções diárias (Figura 3).

Figura 2 - Qual o nível da sua familiaridade com a metodologia do CFN?



Fonte: Os autores (2026)

Figura 3 - Você utiliza a observação do ambiente real do aluno para planejar suas aulas?



Fonte: Os autores (2026)

Essa postura apresentada na Figura 3 cumpre a premissa essencial defendida por Suplino (2005), que aponta o inventário ecológico como ponto de partida obrigatório para um ensino funcional e contextualizado.

3.2 Desafios e Benefícios do Currículo Funcional Natural

A transição de um modelo de ensino tradicional para o Currículo Funcional Natural (CFN) revela uma mudança de paradigma na percepção docente. Para os profissionais do CAESP, o benefício central desta metodologia reside na funcionalidade imediata e na preparação para a vida real.

Um dos participantes, caracterizado como Professor 1, acredita que

> "*o maior benefício do CFN para o público do CAESP seja a funcionalidade imediata". Enquanto os currículos acadêmicos tradicionais focam em conteúdos teóricos que nem sempre se traduzem em autonomia, o CFN prioriza habilidades práticas e essenciais para a vida diária*".

Outro participante, Professor 2, concorda e indica que

> *"o maior benefício do CFN é a conquista da autonomia e a preparação para a vida, enquanto os currículos tradicionais focam no âmbito acadêmico, muitas vezes sem qualquer relevância para o desenvolvimento da pessoa com deficiência".*

O Professor 3, entende que

> *"o CFN abrange na decisão das necessidades e potencialidades do educando na sua vida diária. Em realizar uma compra ou pedir um uber. E no CAESP a escolha busca ensinar como lidar com o acadêmico para a prática. Ex: comprar algo de suas necessidades e utilizar o sistema monetário para a execução de suas necessidades".*

O Professor 4 entende que

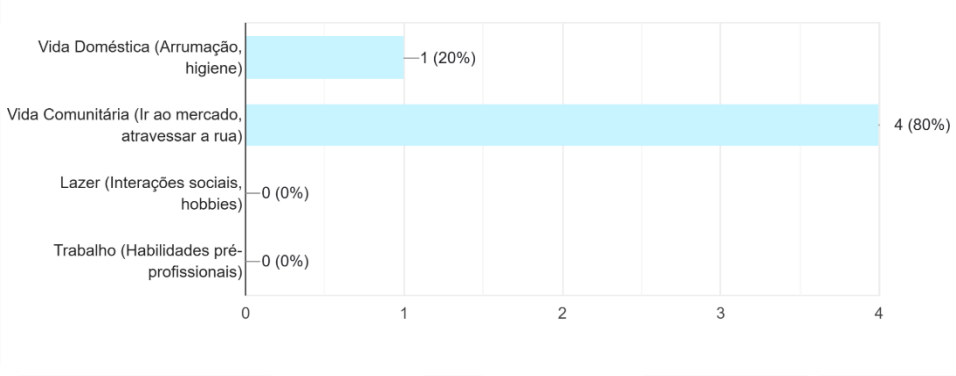
> *"o CFN vem de encontro com a independência e autonomia do educando nas suas atividades diárias, para sua total independência sempre respeitando as suas necessidades. Podendo usar a teoria como ferramenta para ambas funções exemplo matemática para controlar tempo de tal atividade, respeitando cada um no seu tempo".*

E, o Professor 5 considera que

> *"o maior benefício do CFN em comparação ao currículo tradicional é que ele foca no que realmente importa para o dia a dia do aluno, deixando de lado aquela 'decoreba' abstrata que muitas vezes não faz sentido para quem tem deficiência. Enquanto a escola comum foca em fórmulas e regras gramaticais, o CFN ensina o aluno a ter autonomia, como se cuidar, usar o dinheiro ou se virar na rua, sempre respeitando a idade dele e tratando-o como alguém que pode, sim, ser independente. No fundo, a grande diferença é que o CFN prepara o aluno para a vida real, dando a ele dignidade e diminuindo a dependência da família, o que traz um impacto muito mais imediato e humano do que o ensino acadêmico padrão".*

Apesar do reconhecimento dos benefícios, conforme descrito anteriormente, a implementação plena encontra obstáculos significativos, conforme ilustrado na Figura 4. O domínio da Vida Comunitária (atividades como ir ao mercado ou utilizar transporte), foi identificado como um dos mais desafiadores, aparecendo recorrentemente nas respostas como um ponto de dificuldade logística e prática.

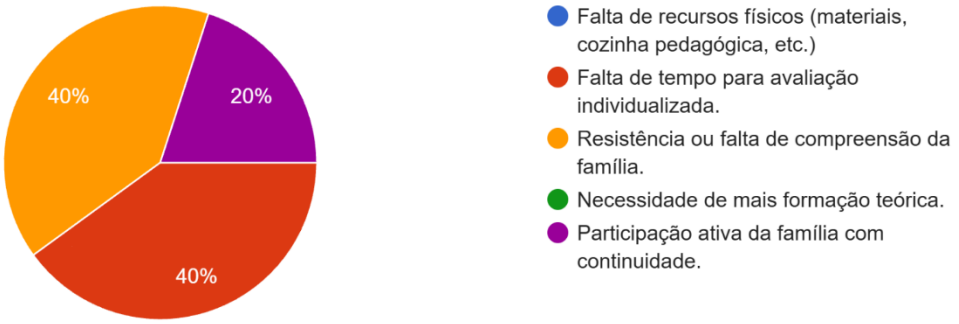
Figura 4 - Domínios do CFN mais desafiadores para implementação na rotina do CAESP



Fonte: Os autores (2026)

Além dos domínios específicos, as barreiras externas impactam diretamente a continuidade do trabalho docente. Conforme aponta a Figura 5, 100% dos participantes relataram que as famílias participam apenas parcialmente da definição dos objetivos funcionais. Além disso, a Figura 6 demonstra que a *"resistência ou falta de compreensão da família"* e a *"falta de tempo para avaliação individualizada"* são apontadas como as maiores barreiras para que o CFN seja aplicado em sua totalidade.

Figura 6 - Barreiras para a implementação plena do currículo



Fonte: Os autores (2026)

A análise dos dados sugere que, embora o corpo docente do CAESP esteja altamente capacitado e convencido da eficácia do CFN, a plena execução da abordagem depende do fortalecimento do vínculo com as famílias e da superação de limitações de tempo e suporte comunitário.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa evidencia que os docentes do CAESP possuem alta apropriação teórica sobre o CFN, utilizando o ambiente real como base para um planejamento que prioriza a autonomia em detrimento de modelos acadêmicos tradicionais. Os resultados demonstram que o maior benefício percebido é a funcionalidade imediata das aprendizagens, garantindo dignidade e independência aos alunos.

Contudo, a efetivação plena da metodologia apresentada pela Dra. Maryse Suplino enfrenta barreiras significativas, como a dificuldade de implementar atividades no domínio da Vida Comunitária e a participação apenas parcial das famílias no processo. Observou-se que a resistência familiar e a escassez de tempo para avaliações individualizadas são os principais entraves para a continuidade do ensino funcional fora do ambiente escolar.

Conclui-se que a atuação prática no CAESP é robusta e alinhada à teoria, mas demanda o fortalecimento do vínculo escola-família e suporte logístico para atividades externas. O sucesso do CFN na instituição depende, portanto, de uma visão sistêmica que transcenda a sala de aula e envolva a comunidade e os responsáveis como agentes ativos no desenvolvimento da autonomia do educando.

REFERÊNCIAS

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes dos Centros de Atendimento e Ensino Especializados Ao Longo da Vida (CAESPs)**. 2. ed. rev. e ampl. São José: FCEE, 2026.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural:** guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

VIEIRA, Jéssica Sousa Mendes. Práticas pedagógicas na Educação Especial: o Currículo Funcional Natural. **Revista Gepesvida**, Edição Especial, n. 13, v. 5, 2019-2.

AVENTURAS MATEMÁTICAS NA ILHA DA MAGIA: LITERATURA E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Luciana Camila Tavares Barros[1]
Edna Gil Flores[2]
Fabiana Martins[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]
Juliana Pedroso Bruns[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A articulação entre literatura infantil e educação matemática pode favorecer práticas pedagógicas mais lúdicas, contextualizadas e significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar o processo de criação e aplicação do livro paradidático "Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia", desenvolvido como recurso didático autoral para o ensino de conceitos matemáticos em uma turma de 4º ano. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, estruturada como relato de experiência, articulando revisão bibliográfica, produção técnico-pedagógica e análise da aplicação do material durante o Estágio Supervisionado. O livro foi elaborado a partir de uma narrativa de aventura ambientada em Florianópolis(SC), aproximando conteúdos como quatro operações básicas, medidas de tempo, distância e capacidade do imaginário e da cultura local dos estudantes. Durante a aplicação, foram realizadas leitura mediada, problematização coletiva, resolução de atividades e registros em diário de campo. Os resultados indicaram que a narrativa lúdica favoreceu o engajamento, a participação e a compreensão dos conteúdos matemáticos, permitindo que os estudantes relacionassem conceitos abstratos a situações cotidianas. Observou-se, ainda, um desdobramento interdisciplinar no campo da linguagem e da autoria, pois as crianças demonstraram interesse em produzir seus próprios livros. Dessa forma, conclui-se que o uso de materiais paradidáticos contextualizados mostrou-se uma estratégia potente para integrar literatura e matemática, fortalecer o protagonismo discente e tornar a aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: educação matemática; literatura infantil; ensino fundamental.

[1] Acadêmica 8ª fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: luciana.barros@unifebe.edu.br.
[2] Acadêmica 8ª fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE. *E-mail:* edna.flores@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica 8ª fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE. *E-mail:* fabianam@unifebe.edu.br
[4] Doutor em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br
[5] Doutora em Educação (PPGE-FURB). Professora no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: juliana.bruns@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de superar a fragmentação do conhecimento e a abstração excessiva dos conteúdos. Para que a aprendizagem seja significativa, é importante que as crianças percebam a aplicabilidade dos conceitos matemáticos em seu entorno social e cultural. Nesse sentido, D'Ambrósio (1996) compreende a educação matemática como parte da formação para a cidadania, ao possibilitar que os estudantes desenvolvam instrumentos para interpretar e atuar no mundo. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho descreve o processo de criação do livro paradidático "Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia" e sua aplicação durante o estágio supervisionado em uma turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A obra foi concebida pelas autoras com o intuito de articular matemática, ludicidade e contextualização cultural, explorando conceitos como as quatro operações básicas, medidas de tempo e unidades de medida de forma integrada ao cenário de Florianópolis.

A escolha pela ludicidade e pela contextualização fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo está ligado às interações sociais e às experiências vividas. Vygotsky (1991) ressalta que a aprendizagem se constitui nas relações sociais e na mediação com o meio e com o outro, o que reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas. Ao situar os problemas matemáticos em cenários inspirados na Ilha da Magia, o livro aproxima os conteúdos escolares do imaginário e da cultura local dos estudantes. Essa proposta dialoga com Boaler (2019), ao defender que a relação dos alunos com a matemática se transforma quando eles deixam de percebê-la apenas como um conjunto de regras e passam a compreendê-la como ferramenta para explorar, interpretar e resolver situações do mundo.

A utilização do livro durante o estágio acadêmico permitiu observar o potencial do recurso autoral na mediação pedagógica. A prática docente, quando aliada à materiais que dialogam com a realidade dos estudantes, contribui para romper com o ensino tradicional meramente transmissivo. Oliveira, Negreiros e Neves (2015) destacam que o uso de materiais didáticos diversificados no ensino de matemática pode estimular a curiosidade, a participação e o raciocínio crítico desde a infância.

Além disso, Smole, Diniz e Cândido (2007) evidenciam que a articulação entre matemática e literatura infantil favorece a construção de significados, pois permite que os conceitos matemáticos sejam explorados em situações narrativas, lúdicas e próximas do universo infantil.

Diante disso, este relato de experiência estrutura-se em dois eixos principais: o percurso de criação da obra e a análise qualitativa de sua aplicação em sala de aula, buscando compreender a literatura infantil como recurso para a consolidação do letramento matemático.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, estruturada como relato de experiência, articulado à produção e aplicação de um material didático autoral. O estudo descreve o processo de elaboração do livro paradidático “Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia” e sua utilização durante o estágio supervisionado em uma turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material paradidático foi concebido como recurso autoral voltado à aproximação entre literatura infantil e educação matemática, explorando situações-problema contextualizadas no cenário cultural de Florianópolis (Barros, 2023). O objetivo foi compreender as percepções, o engajamento e as formas de participação dos estudantes diante de uma proposta que integra literatura infantil, ludicidade e educação matemática.

A fundamentação teórica subsidiou a seleção dos conteúdos matemáticos, a elaboração das situações-problema e a adequação da linguagem ao público-alvo do livro, pensado para estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para a aplicação relatada neste estudo, o material foi utilizado com uma turma de 4º ano. Optou-se por uma narrativa de aventura ambientada em Florianópolis, com o intuito de promover identificação cultural, pertencimento e aproximação entre os conceitos matemáticos e o cotidiano dos estudantes. A transposição didática privilegiou a integração da matemática à trama narrativa, de modo que os conteúdos emergiram das vivências das personagens e fossem reforçados por atividades ao final de cada episódio.

A etapa de aplicação ocorreu durante o Estágio Supervisionado, a partir de um planejamento de intervenção didática previamente elaborado. A intervenção contemplou leitura mediada, problematização coletiva, resolução das atividades propostas e momentos de reflexão orientada pela pesquisadora. A produção dos dados apoiou-se em procedimentos qualitativos, como observação participante em sala de aula, registros em diário de campo e análise das produções dos alunos. Esses instrumentos permitiram observar o interesse, a participação, as estratégias de resolução utilizadas e as manifestações dos estudantes sobre a presença da matemática em situações cotidianas.

A análise foi conduzida de forma descritiva e interpretativa, considerando categorias relacionadas à ludicidade, à contextualização, ao engajamento discente e à apropriação dos conceitos matemáticos. Foram observados não apenas os resultados imediatos na resolução das atividades, mas também indicadores qualitativos de participação, motivação, protagonismo e articulação entre saberes. Dessa forma, a combinação entre revisão bibliográfica, produção técnico-pedagógica e análise da aplicação em sala de aula permitiu avaliar a adequação e o potencial formativo do livro paradidático como recurso para integrar literatura e matemática nos anos iniciais.

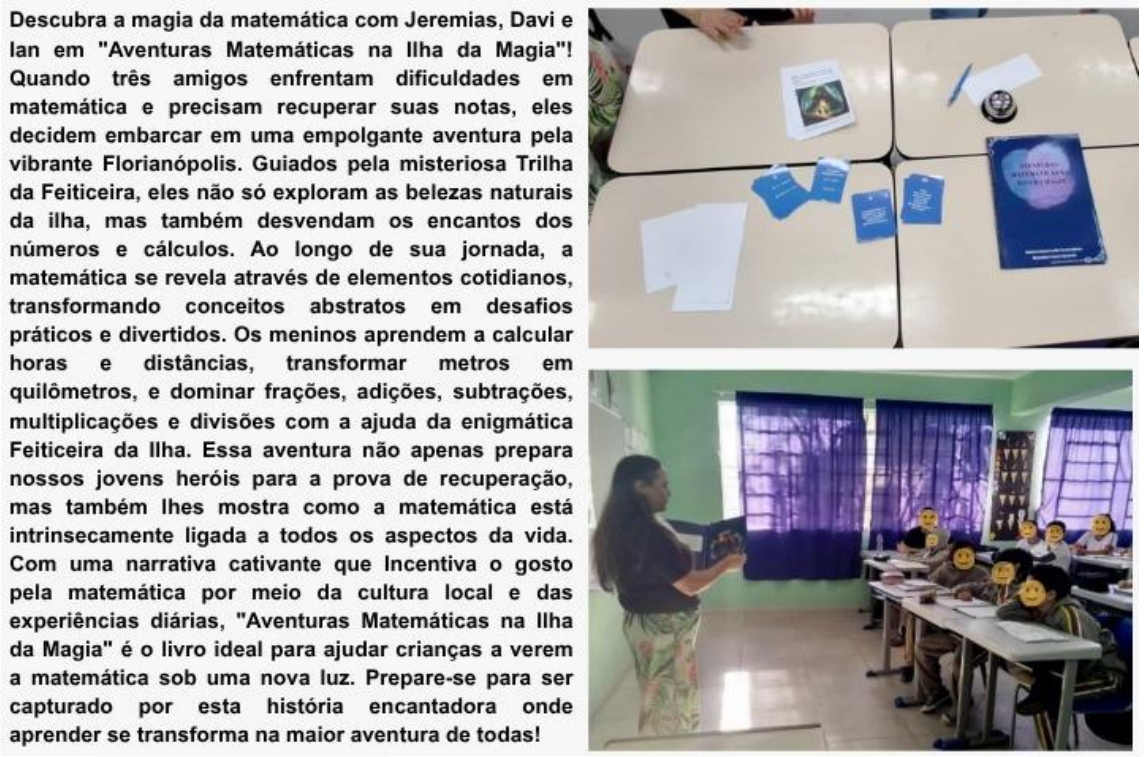
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração e a aplicação do livro paradidático “Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia” indicaram o potencial da literatura infantil como ferramenta de mediação no ensino da matemática. A contextualização dos conteúdos mostrou-se relevante para que a aprendizagem ultrapassasse a memorização mecânica e se aproximasse das experiências concretas dos estudantes. Ao situar os problemas matemáticos no cenário cultural de Florianópolis, a obra favoreceu a identificação dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental com a narrativa e com as situações-problema apresentadas.

Durante a aplicação do material no estágio, observou-se que a narrativa lúdica atuou como facilitadora da compreensão de conceitos que, frequentemente, geram dificuldades entre os estudantes. As quatro operações básicas, o sistema de medidas (quilômetros, metros, litros e mililitros) e as noções de tempo foram introduzidos não como fórmulas abstratas, mas como desafios necessários para o avanço dos personagens na trama.

A análise das atividades realizadas em sala de aula demonstrou que as crianças conseguiram realizar conversões de medidas e cálculos de forma mais intuitiva quando os desafios estavam vinculados à narrativa. Nesse contexto, a literatura funcionou como uma base concreta para a aplicação dos conceitos matemáticos, favorecendo a construção de sentidos. Essa perspectiva dialoga com Smole, Diniz e Cândido (2007), ao defenderem que a articulação entre literatura infantil e matemática possibilita explorar conceitos em situações significativas, nas quais o estudante deixa de ser apenas receptor de informações e passa a participar ativamente da construção do conhecimento.

Imagem 1 – Aplicação do livro em sala de aula, interação dos alunos e contracapa do livro “Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia”



Fonte: Acervo das autoras e livro “Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia” (2024; 2025).

As observações realizadas indicaram que a utilização do livro paradidático contribuiu para ampliar a percepção dos estudantes sobre a presença da matemática no cotidiano. Os alunos demonstraram compreender que a disciplina pode ser mobilizada em situações concretas, como medir distâncias, calcular o tempo de uma jornada, organizar trajetos ou resolver problemas vinculados à narrativa.

Além dos avanços relacionados à aprendizagem matemática, observou-se um desdobramento pedagógico no campo da linguagem e da autoconfiança: o despertar do desejo autoral. Ao interagirem com um material produzido por uma acadêmica em formação, as crianças foram instigadas a perceber a escrita como um processo possível e acessível, expressando interesse em produzir seus próprios livros. Assim, o projeto evidenciou seu caráter interdisciplinar, articulando conceitos matemáticos, literatura infantil, criatividade e valorização da identidade cultural local.

4 CONCLUSÕES

A experiência centrada na criação e aplicação do livro paradidático “Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia” indicou o potencial da literatura infantil e da contextualização cultural como estratégias didáticas para o ensino da

matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A inserção de conteúdos matemáticos, como quatro operações, noções de medida e tempo e conversões de unidades, em uma narrativa lúdica permitiu que os alunos do 4º ano estabelecessem relações entre conceitos abstratos e situações cotidianas. Os registros qualitativos produzidos durante o estágio indicaram que a mediação por meio da literatura favoreceu a resolução das atividades, o engajamento e o protagonismo das crianças.

Observou-se, também, que a contextualização dos problemas no universo cultural de Florianópolis favoreceu a identificação dos estudantes com o material e ampliou o sentido atribuído aos conteúdos trabalhados. A aproximação entre saberes matemáticos, vivências sociais e narrativa literária reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitam e incorporam o repertório dos estudantes. Além da aprendizagem matemática, a experiência apresentou desdobramentos no campo da linguagem e da autoestima, pois o contato com um livro produzido por uma acadêmica em formação despertou nas crianças o interesse pela autoria e pela produção textual.

Reconhece-se, contudo, que o estudo apresenta limitações, especialmente por ter sido desenvolvido em uma única turma e por se apoiar em uma avaliação qualitativa da experiência. Para estudos futuros, sugere-se ampliar a aplicação do material, incluir instrumentos complementares de acompanhamento da aprendizagem e adaptar a proposta a outras realidades socioculturais, a fim de verificar sua continuidade e possibilidades de ampliação.

Em síntese, o projeto demonstrou que a literatura infantil, quando articulada a uma proposta contextualizada e intencionalmente didática, constitui um recurso potente para o ensino da matemática nos anos iniciais. O livro “Aventuras Matemáticas na Ilha da Magia” revelou-se uma ferramenta capaz de aproximar os alunos dos conceitos matemáticos, tornar visível a utilidade da disciplina no cotidiano e contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, curiosos e motivados para a aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e ao Governo do Estado de Santa Catarina pelo apoio institucional, acadêmico e pela concessão da bolsa que viabilizou o desenvolvimento deste projeto. Agradecemos à professora Dra. Tamily Roedel, pela orientação e incentivo na concepção do livro paradidático, à professora Me. Ivanete Lago Groh, pelo apoio no acompanhamento do estágio, e à professora Dra. Juliana Pedroso Bruns, pelas contribuições ao aperfeiçoamento da proposta e as orientações durante o Estágio Supervisionado. Agradecemos também ao professor Dr. Guilherme Augusto Hilário Lopes pelo incentivo e apoio na construção deste trabalho. Por fim, expressamos nossa gratidão às crianças e à equipe escolar que acolheram a proposta durante o estágio, tornando possível a aplicação e a análise do material pedagógico

REFERÊNCIAS

BARROS, Luciana Camila Tavares. **Aventuras matemáticas na ilha da magia**. [Material paradidático não publicado]. Brusque: UNIFEBE, 2023.

BOALER, Jo. **O Que a Matemática Tem a Ver com Isso?:** Como Professores e Pais Podem Transformar a Aprendizagem da Matemática e Inspirar Sucesso. Penso Editora, 2019. Abr

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. p. 80. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, M. F.; NEGREIROS, J. G. M.; NEVES, A. C. Condicionantes da aprendizagem da matemática: uma revisão sistêmica da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1023–1037, out./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/s1517-97022015051533.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Matemática e literatura infantil**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DE AGRESSORES SEXUAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jiulliano de Sousa Costa[1]
Marlene da Rocha Miguéis[2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Educação Especial
Instituição de Vínculo: Universidade de Aveiro - Portugal

RESUMO: Procuramos investigar as características identitárias dos agressores sexuais a partir de uma revisão sistemática das publicações mais recentes, com acesso da Universidade de Aveiro nas bases de dados Scopus e Proqueste Central. Foram selecionados onze artigos para este estudo. O objetivo deste trabalho é compreender as características identitárias dos agressores sexuais. Os estudos mostram que o principal fator de influência no desenvolvimento humano capaz de formar valores, traumas e transtornos psicológicos no indivíduo é a formação familiar desajustada onde as características identitárias podem ser adquiridas durante a primeira infância. Contudo entendemos que a violência sexual é um problema de saúde pública onde as instituições devem desenvolver programas de prevenção que possam impactar na vida das crianças que tem maior risco de desenvolver essas características manifestando seu comportamento na vida adulta. Na área da segurança pública devem ser desenvolvidos programas sociais que possa interferir na família e filhos de agressores sexuais, na educação pública, estratégias psicopedagógicas capazes de controlar a autoestima e gestão emocional das crianças. Assim, pretendemos com esta revisão contribuir para a compreensão das características identitárias de agressores sexuais, de modo a refletir sobre estratégias de atuação que possam impactar na sociedade prevenindo a incidência dos casos de violência sexual.

Palavras-chave: características identitárias de agressores sexuais, violência sexual, saúde preventiva, estratégias psicopedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A violência sexual é um problema de saúde pública com graves prejuízos para a vítima e agressor. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a violência sexual inclui todos os atos sexuais consumados ou tentativas de obtê-los, através de comentários sexuais indesejados e ações que vão contra a sexualidade do outro por meio de coerção que pode ser feita com uso de força física, pressão psicológica, extorsão ou ameaça (World Health Organization, 2002).

[1] Doutorando em Educação – Psicologia da Educação, Universidade de Aveiro – Portugal.
E-mail: jiullianoibest@gmail.com
[2] PhD Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro – Portugal.
E-mail: mmigueis@ua.pt

No contexto brasileiro, o conceito de agressão sexual é definido pela lei Brasileira como ação criminosa: “a agressão sexual é caracterizada por atos sexuais ou libidinosos praticados sem o consentimento da vítima, mediante violência, grave ameaça, coerção ou abuso de poder” (Brasil, 1940, art. 213). Adicionalmente, a Lei MPF nº 12.845/2013 define que “tais atos englobam estímulos corporais, carícias, tentativas de relação sexual e penetrações orais, vaginais ou anais, com imposição física, ameaça ou sedução” (Ministério Público Federal, 2013).

As consequências biopsicológicas da violência sexual são consideradas graves e podem deixar prejuízos irreversíveis como: reações de medo, insegurança, desconfiança, depressão, ansiedade, raiva, hostilidade, agressão e comportamento sexual inadequado. Os efeitos a longo prazo podem incluir comportamento autodestrutivo, transtorno de stress pós-traumático, isolamento, baixa autoestima, abuso de substâncias entorpecentes e desajuste sexual (Constantinos & George, 2023).

Para estudar as características identitárias de agressores sexuais é preciso buscar uma abordagem multidisciplinar com conhecimento nas áreas dos direitos humanos, medicina, psicologia, antropologia, sociologia, aprofundando nos conceitos de ética e moral, aferindo normas culturais, religiosas, de tradição, honra e comportamento específico de uma certa comunidade (Donnelly, 2013).

Investigar as características identitárias dos agressores sexuais pode, ainda, ajudar a distinguir esse grupo de indivíduos de outros grupos formados por autores de diferentes categorias de violência. Os estudos de padrões localizados buscam entender os fatores biológicos como: excitação sexual, distúrbios psiquiátricos; psicológico: autoestima, uso de substâncias, distorção cognitiva e sociais: dinâmica familiar, valores culturais que são mais evidentes em determinado grupo de pessoas (Reis et al, 2025).

Entender os fatores biopsicossociais que impulsionam esse tipo de comportamento é essencial para inovar as práticas de justiça, reintegração social dos reclusos no sistema prisional, contribuir com o desenvolvimento de programas educacionais de saúde preventiva, conscientização da população e compreensão dos fatores ambientais, culturais e sociais que condicionam esse tipo de comportamento (Butt & Abdelazi, 2025).

Neste enquadramento, pretendemos com esta revisão sistemática compreender as características identitárias de agressores sociais de forma a refletir sobre estratégias psicopedagógicas que minimizem os efeitos de possíveis contextos desencadeadores de um desenvolvimento psicológico conducente a comportamentos violentos.

2 METODOLOGIA

As revisões sistemáticas da literatura podem oferecer uma metodologia empírica seguindo critérios de transparência e rigores confiáveis para o investigador desenvolver futuras adaptações e replicações de seus estudos. Através da leitura, análise e sistematização de artigos, este método combina

elementos seguros para recolha de dados através da análise de informações descritivas e reflexivas dos autores que atualizam as abordagens temáticas científicas (Zawacki-Richter et al., 2019). Os métodos e técnicas adotadas para realização desta pesquisa seguem a orientação dos “Principais itens para relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análise” PRISMA (Page et al., 2021). Pretende-se, através deste trabalho, contribuir para o desenvolvimento científico, para as futuras pesquisas, através da produção e divulgação do conhecimento sobre as características identitárias de agressores sexuais. Esta pesquisa foi desenvolvida no período entre setembro e dezembro de 2025.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas mostram que os agressores sexuais apresentam as seguintes características identitárias: insensibilidade afetiva (Butt & Abdelazi, 2025; Cesur et al, 2023), falta de empatia (Butt & Abdelazi, 2025; Cesur et al, 2023; Constantinus & George, 2023), distorção cognitiva como mecanismo de defesa capaz de diminuir o sentimento de culpa ou mesmo transferindo a culpabilidade para vítima (Butt & Abdelazi, 2025; Constantinus & George, 2023; Gualco et al, 2021; Reis et al, 2025), negacionismo como meio de não aceitar a gravidade do problema, ou se convencendo de que não houve violência, que o ato não aconteceu contra a vontade da vítima, diminuindo assim o senso de culpa, vergonha ou arrependimento (Gualco et al, 2021; Reis et al, 2025), visão distorcida da intimidade procurando desconsiderar a dor e sofrimento da vítima (Butt & Abdelazi, 2025), descontrole emocional e temperamental (Chan & Myers, 2023), agressividade, ansiedade (Reis et al, 2025; Cesur et al, 2023), comportamento antissocial enfrentando e descumprindo as regras e leis (Butt & Abdelazi, 2025; Constantinus & George, 2023; Firat & Erk, 2022), isolamento social (Guslco et al, 2021; Cesur et al, 2023; Firat & Erk, 2022), introversão (Constantinus & George, 2023), narcisismo (Gualco et al, 2021), comportamento psicopático, sem remorso, arrependimento ou sentimento de culpa pelo sofrimento causado a outra pessoa (Gualco et al, 2021; Constantinus & George, 2023; Butt & Abdelazi, 2025) , problemas de autoestima (Gualco et al, 2021; Firat & Erk, 2022) e depressão (Cesur et al, 2023; Firat & Erk, 2022).

As características identitárias dos agressores sexuais, estudadas conforme os artigos mais recentes, estão relacionados na tabela 01:

Tabela 01 - Lista das características identitárias dos agressores sexuais:

Característica Identitária dos agressores sexuais	Autor/ano
Insensibilidade afetiva	Butt & Abdelazi, 2025; Cesur et al, 2023
Falta de empatia	Butt & Abdelazi, 2025; Cesur et al, 2023; Constantinus & George, 2023
Distorção cognitiva como mecanismo de defesa capaz de diminuir o sentimento de culpa ou mesmo transferindo a culpabilidade para vítima	Butt & Abdelazi, 2025; Constantinus & George, 2023; Gualco et al, 2021; Reis et al, 2025
Negacionismo como meio de não aceitar a gravidade do problema, ou se convencendo de que não houve violência, que o ato não aconteceu contra a vontade da vítima, diminuindo assim o senso de culpa, vergonha ou arrependimento	Gualco et al, 2021; Reis et al, 2025
Visão distorcida da intimidade procurando desconsiderar a dor e sofrimento da vítima	Butt & Abdelazi, 2025
Descontrole emocional e temperamental	Chan & Myers, 2023
Agressividade, ansiedade	Reis et al, 2025; Cesur et al, 2023
Comportamento antissocial enfrentando e descumprindo as regras e leis	Butt & Abdelazi, 2025; Constantinus & George, 2023; Firat & Erk, 2022
Isolamento social	Guslco et al, 2021; Cesur et al, 2023; Firat & Erk, 2022
Introversão	Constantinus & George, 2023
Narcisismo	Gualco et al, 2021
Comportamento psicopático, sem remorso, arrependimento ou sentimento de culpa pelo sofrimento causado a outra pessoa	Gualco et al, 2021; Constantinus & George, 2023; Butt & Abdelazi, 2025
Problemas de autoestima	Gualco et al, 2021; Firat & Erk, 2022

4 CONCLUSÕES

De acordo com os primeiros estudos encontrados sobre as características identitárias de agressores sexuais descritos por Lombroso (1876/2006), os fatores biológicos são mais significativos e evidentes para este caso. Entendemos que os agressores sexuais são pessoas doentes e precisam ser tratados clinicamente como doente psiquiátrico.

Através destes estudos foi possível conhecer as características identitárias de agressores sexuais dentro das perspectivas biológicas apresentando transtornos de personalidade, psicológicas demonstrando dificuldades de gerenciamento de seus conflitos internos e biopsicossocial com comportamento de promiscuidade e machismo.

Para compreender as dimensões biopsicossociais que influenciam o comportamento humano para cometer agressão sexual, consideramos que as doenças psicopáticas, neurobiológicas e os transtornos psicológicos são gerados, principalmente a partir de traumas adquiridos na infância (Butt & Abdelazi, 2025; Constantinus & George, 2023; Gualco et al, 2021; Reis et al, 2025; Cesur et al, 2023; Chan & Myers, 2023; Firat & Erk, 2022; Gillespie & Elliott, 2023), a maior parte dos autores desta pesquisa vão ao encontro da literatura, ao apontar a estrutura familiar como principal base para formação de valores e construção do comportamento humano.

Para desenvolver estratégias de intervenção capaz de promover mudança social eficaz, reduzindo o índice de crime sexual, é preciso contribuir com estudos inovadores e atuais nesta área do conhecimento.

Como fator de risco mais agravante e eminente que necessita de maior atenção e investimento, percebemos as famílias desestruturadas e os familiares de pessoas que cometeram agressão sexual, apresentando maior fragilidade para o problema.

A sociedade precisa desenvolver ações de políticas públicas nas áreas da segurança, especificamente no sistema prisional com a ressocialização dos reclusos, educação onde as escolas exercem atividades diretas com as crianças e seus familiares, assistência social com programas de proteção da criança e saúde com campanhas de combate a pedofilia.

Através de ações nos lares é possível evitar muitos traumas e transtornos que estão eminentes de serem gerados. Podemos encontrar esperança no futuro de pessoas com menos capacidade de cometer violência e destruição humana através de intervenções nas famílias e crianças que se encontram em situação de risco.

REFERÊNCIAS

Abel, G. G., Becker, J. V., Cunningham-Rathner, J., Mittelman, M., & Rouleau, J. L. (1989). *Multiple paraphilic diagnoses among sex offenders*. Bulletin of the American Academy of Psychiatry and the Law, 17(2), 153–164.

Brasil. (1940). *Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.* Diponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-normaatualizada-pe.pdf

Butt, J.S. & Abdelaziz, D.K.A. (2025). *Criminal Minds: Understanding the Psychological Profile of Sex Offenders*. New Trends in Psychology. Vol. 7, No. 1/2025, pp. 21-42

Cesur, E., Ylmaz, G., Tasdemir, I., Cansunar, F. N., Sancak, B. (2023) *Comparison of Clinical Characteristics, Gender Perceptions, and Rape-Related Beliefs of People Assessed For Criminal Liability for Rape Against Children and Adults.* Turkish Journal of Psychiatry. Disponível em: https://doi.org/10.5080/u26936

Chan, H. C. O. & Myers, W. (2023). *Risky Sexual Behavior, Paraphilic Interest, and Sexual Offending: The Study of a Community Sample of Young Adults in Hong Kong*. Internetional Jornal of Evironmental Research and Public Health. 20, 4279. https://doi.org/10.3390/ijerph20054279

Constantinos, T. & George, A. (2023). Causal *Attributions For Offending and Victim-Related Perceptions of Imprisoned Child Sex Offenders. A Qualitative Study in Greece.* Criminology & Social Integration Vol 31. Disponível em: https://doi.org/10.31299/ksi.31.2.2

Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice.* 3.ª ed. Ithaca: Cornell University Press.

Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: New theory and research*. Free Press.

Fırat, S. & Erk, M. A. (2022). *Juvenile Sexual Offenders: Dynamics of the Sexual Offenses*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry 2022; 14(1):57-64
Freud, S. (1996). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Imago. (Obra original publicada em 1905).

Freund, K. (1963). *A laboratory method for diagnosing predominance of homo- or hetero-erotic interest in the male*. Behaviour Research and Therapy, 1(1), 85–93.

Freund, K. (1971). *The courtship disorders*. Acta Psychiatrica Scandinavica, 47(Suppl. 225), 1–52.

Gillespie, S. M. & Elliott, I. A. (2023) *Latent profiles identified from psychological test data for people convicted of sexual offences in the UK*. The British Journal of Psychiatry 223, 555–561. doi: 10.1192/bjp.2023.126. http://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity.* Prentice Hall.

Gualco, B., Scarpa, F. and Rensi, R. (2021) *Assessment of Recidivism Risk in Sex Offenders: A Pilot Study in Central Italy.* MDPI. Disponível em: 0. https://doi.org/10.3390/ healthcare9111590

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. W. B. Saunders.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. (1953). *Sexual behavior in the human female*. W. B. Saunders.

Krafft-Ebing, R. von. (1886). *Psychopathia sexualis: Eine klinisch-forensische Studie* [*Psychopathia sexualis: A clinical-forensic study*]. Stuttgart, Alemanha: Ferdinand Enke.

Laws, D. R., & O'Donohue, W. T. (Eds.). (2008). *Sexual deviance: Theory, assessment, and treatment* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Leite, F.M.C., Ferrari, B., Fiorotti, K.F., Pedroso, M.R.O., Venturin, B., Letourneau, N. and Tavares, F.L. (2023). *Analysis of reported cases of sexual violence in Espírito Santo, southeastern Brazil, 2011 2018.* BMC Public Health. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12889-023-15722-8

Lievesley, R., Swaby H., Winder, B., Norman, C. & Hocken, K. (2024). *"One a Day Keeps the Prison Away": Understanding the Experiences of Individuals Convicted of Sexual Offences Receiving Anti-Androgens for the Treatment of Problematic Sexual Arousal.* Archives of Sexual Behavior. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10508-024-02847-z

Lombroso, C. (2006). *O homem delinquente.* Martins Fontes. (Obra original publicada em 1876) Luis, M.A.; Leite, F.M.C.; Letourneau, N.; Monroy, N.A.J.; de Godoi, L.G.; Lopes-Júnior, L.C. (2022).

Sexual Violence against Adolescents in the State of Espírito Santo, Brazil: An Analysis of Reported Cases. Internetional Jornal of Evironmental Research and Public Health. 19, 14481. https://doi.org/10.3390/ ijerph192114481

Marshall, W. L., Anderson, D., & Fernandez, Y. (1999). *Cognitive behavioural treatment of sexual offenders.* Wiley.

Maruna, S. (2001). *Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association.

Maruna, S. & Copes, H. (2005). *What have we learned from five decades of neutralization research?*

Crime and Justice: A Review of Research, 32, 221–320

Ministério Público Federal. (2013). *Lei nº 12.845/2013: abuso sexual.* Disponível em: https://leidominutoseguinte.mpf.mp.br.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, n71. Disponível em: https:// doi.org/10.1136/bmj.n71

Reis, D. C. & Cavalcante, L. C. (2019). Avaliação de distorção cognitiva de autores de agressão sexual de criança e adolescente (AASCAS): revisão sistemática da literatura. *Revista da SPAGESP*, vol. 20, n.º 2, p. 99–116.

Reis, D. C. & Cavalcante, L. C.; et al. (2025). *Autores de agressão sexual de crianças e adolescentes: um estudo exploratório sobre suas características biopsicossociais em processos jurídicos no Norte do Brasil*. School and Developmental Psychology.

Scully, D. (1990). *Understanding sexual violence: A study of convicted rapists*. Boston, MA: Unwin Hyman.

Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. American Sociological Review, 22(6), 664–670.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2014). *Moral emotions and moral behavior.* Annual Review of Psychology, 60, 345–372.

United Nations, (2024). *Global prison population and trends A focus on rehabilitation.* Disponivel em: https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/briefs/Prison_brief_2024.pdf

Ward, T., & Hudson, S. M. (1998). *A model of the relapse process in sexual offenders.* Journal of Interpersonal Violence, 13(6), 700–725.

Ward, T., & Beech, A. R. (2005). *An integrated theory of sexual offending*. Aggression and Violent

Behavior, 10(1), 44–63. https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.07.002

Ward, T., & Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*. Routledge

World Health Organization-WHO. (2002) *World report on violence and health.* Geneva: WHO. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11077126_The_world_report_on_violence_and_health

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research*. Springer VS. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-27602-7

CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E FORMAÇÃO MÉDICA: ACESSO, PERMANÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ayrton Gonçalves do Nascimento Junior[1]
Gustavo Junckes[2]
Luís Fernando Ramos[3]
Vitor Venancio Rezini[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O contexto socioeconômico exerce influência significativa na formação médica brasileira, especialmente no acesso, na permanência, no desempenho acadêmico e na construção da identidade profissional dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo analisar a influência do contexto socioeconômico na formação médica, considerando seus impactos no acesso, na permanência, no desempenho acadêmico, na saúde mental e na construção da identidade profissional dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão integrativa da literatura. A busca foi realizada nas bases PubMed e SciELO, utilizando descritores relacionados à identidade médica, formação médica, determinantes sociais e desigualdades socioeconômicas. Os resultados indicam que o acesso ao curso de Medicina ainda é marcado por desigualdades estruturais, favorecendo estudantes oriundos de famílias com maior renda e trajetória escolar privada. Apesar disso, as políticas de ação afirmativa têm contribuído para democratizar o ingresso sem comprometer a qualidade da formação. Observou-se, ainda, que o ingresso não garante permanência, uma vez que dificuldades financeiras, elevada carga horária, custos do curso, pressões emocionais e processos de socialização acadêmica continuam afetando estudantes em situação de vulnerabilidade. A construção de uma formação médica mais equitativa depende do reconhecimento dos determinantes sociais que moldam trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como da articulação entre políticas de acesso, assistência estudantil, suporte psicossocial e valorização da diversidade.

Palavras-chave: formação médica; desigualdade social; políticas de inclusão.

[1]Acadêmico do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: ayrton.junior@unifebe.edu.br
[2]Acadêmico do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: gustavo.junckes@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: luis.ramos@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: vitor.rezini@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o acesso ao curso de Medicina no Brasil esteve associado a grupos socioeconomicamente favorecidos, refletindo desigualdades estruturais relacionadas à renda, à origem escolar, ao capital cultural e à distribuição desigual de oportunidades educacionais. Estudos sobre o perfil dos estudantes e egressos de Medicina indicam que, apesar da ampliação do acesso ao ensino superior e das políticas afirmativas, a formação médica ainda carrega marcas de elitização, especialmente pela predominância de estudantes oriundos de famílias com maior renda e trajetória escolar privada (Figueiredo *et al*., 2022; Veras *et al*., 2020). Nesse contexto, embora as políticas de inclusão tenham contribuído para diversificar o perfil discente, as dificuldades financeiras, acadêmicas e psicossociais continuam impactando o acesso, a permanência e o desempenho de estudantes em situação de vulnerabilidade.

A desigualdade social brasileira também se expressa nas oportunidades de ingresso no ensino superior. Figueiredo *et al.* (2022) destacam que, em 2019, o índice de Gini dos rendimentos domiciliares per capita no Brasil foi de 0,543, evidenciando elevada concentração de renda. Essa desigualdade repercute nas trajetórias educacionais, uma vez que estudantes oriundos de escolas privadas apresentam chances superiores de ingresso no ensino superior em comparação aos estudantes de escolas públicas. No campo da Medicina, Veras *et al*. (2020), ao analisarem o perfil socioeconômico de estudantes da Universidade Federal da Bahia, identificaram predominância de discentes com trajetória escolar privada e renda familiar elevada, indicando a permanência de desigualdades no acesso a esse curso.

As políticas de ação afirmativa constituem instrumentos importantes para reduzir desigualdades de acesso ao ensino superior e promover maior diversidade em cursos historicamente elitizados, como Medicina. Biazotto et al. (2022), ao analisarem estudantes de uma escola médica pública brasileira, indicam que as políticas de inclusão contribuíram para ampliar o ingresso de estudantes de diferentes origens socioeconômicas. Os autores também observam que estudantes ingressantes por ações afirmativas apresentaram menor taxa de evasão e desempenho profissional semelhante ao de estudantes oriundos da ampla concorrência. Esses achados reforçam que as políticas afirmativas podem democratizar o acesso à formação médica sem comprometer a qualidade da formação, embora a origem socioeconômica continue influenciando as trajetórias acadêmicas e profissionais.

O impacto socioeconômico na formação médica não se restringe ao acesso, pois também afeta a permanência, a saúde mental, a construção da identidade profissional e as escolhas de carreira. Estudantes em situação de vulnerabilidade podem enfrentar dificuldades relacionadas aos custos do curso, à elevada carga horária, à necessidade de apoio financeiro e às pressões emocionais próprias da formação médica. Nesse sentido, Lima, Rabelo e Machado (2023) destacam que características individuais, socioeconômicas e contextuais interferem na saúde mental dos estudantes de Medicina. Além disso, Zheng *et al.* (2026) indicam que a origem familiar e o status

socioeconômico podem influenciar a escolha da especialidade e a progressão na carreira, revelando a permanência de desigualdades no campo médico.

A relevância acadêmica deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os fatores socioeconômicos que atravessam a formação médica, especialmente em um contexto de expansão do acesso ao ensino superior e de fortalecimento das políticas de inclusão. Ao analisar as relações entre desigualdade social, permanência estudantil, saúde mental e identidade profissional, o trabalho contribui para o debate sobre equidade na educação médica. Do ponto de vista social, a pesquisa se justifica por discutir condições que afetam a formação de futuros médicos e, consequentemente, a construção de profissionais mais sensíveis às diferentes realidades sociais da população brasileira e às demandas do Sistema Único de Saúde.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a influência do contexto socioeconômico na formação médica, considerando seus impactos no acesso, na permanência, no desempenho acadêmico, na saúde mental e na construção da identidade profissional. Busca-se, ainda, discutir o papel das políticas de inclusão e permanência na promoção de uma formação médica mais equitativa e socialmente comprometida.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, pois busca ampliar a compreensão teórica sobre a influência do contexto socioeconômico na formação médica, sem a finalidade imediata de intervenção prática. Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que analisa fenômenos sociais e subjetivos relacionados ao acesso, à permanência estudantil, à saúde mental e à construção da identidade profissional. Conforme Gil (2004), a abordagem qualitativa permite interpretar significados, percepções e relações sociais complexas.

Em relação aos objetivos, o estudo apresenta caráter exploratório e descritivo. O caráter exploratório justifica-se pela busca de maior familiaridade com a relação entre contexto socioeconômico e formação médica, enquanto o caráter descritivo permite caracterizar os principais fatores que interferem no acesso, na permanência, no desempenho e na identidade profissional dos estudantes. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma revisão integrativa da literatura, por possibilitar a síntese de estudos já publicados sobre a temática.

A busca das referências foi realizada nas bases de dados PubMed e SciELO, utilizando os descritores “identidade médica”, “formação médica”, “determinantes sociais” e “desigualdades socioeconômicas”, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. Como critérios de inclusão, foram considerados artigos publicados nos últimos sete anos, disponíveis na íntegra, nos idiomas português e inglês, que abordassem a relação entre formação em saúde, contexto socioeconômico e desigualdades educacionais. Foram excluídos estudos que não se relacionavam diretamente com o tema proposto, bem como aqueles com acesso restrito ou abordagem apenas tangencial.

O processo de seleção dos estudos ocorreu em três etapas: leitura dos títulos, análise dos resumos e leitura integral dos textos selecionados. Para o tratamento e a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo temática, que, conforme Bardin (2011), permite organizar e interpretar os achados relevantes a partir de categorias analíticas. Neste estudo, foram definidas as seguintes categorias: influência da origem socioeconômica, desigualdades na formação médica, permanência estudantil, saúde mental e impactos na construção da identidade profissional.

Dessa forma, o procedimento metodológico adotado possibilitou compreender criticamente como o contexto socioeconômico interfere na formação médica, especialmente no acesso, na permanência, no desempenho acadêmico e na construção da identidade profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados indica que o contexto socioeconômico influencia diretamente o acesso ao curso de Medicina, especialmente em razão das desigualdades educacionais acumuladas ao longo da educação básica. Figueiredo *et al.* (2022) destacam que estudantes oriundos do ensino privado e de famílias de classes média e alta tendem a apresentar melhores oportunidades de preparação para vestibulares e processos seletivos, o que favorece o ingresso em cursos e instituições historicamente competitivos. Esse cenário evidencia que o mérito acadêmico, frequentemente utilizado como critério de seleção, encontra-se atravessado por condições sociais desiguais, reproduzindo mecanismos de estratificação social.

No que se refere ao perfil discente, Veras *et al.* (2020) identificam a predominância de estudantes oriundos de famílias com maior poder aquisitivo e trajetória escolar privada, ainda que se observe uma ampliação progressiva da diversidade após a implementação de políticas de inclusão. Esses dados reforçam que, embora o acesso ao ensino médico tenha se tornado mais plural nas últimas décadas, a composição social dos cursos de Medicina ainda carrega marcas históricas de elitização, especialmente pela predominância de estudantes com maior capital econômico e educacional.

Em relação às políticas afirmativas, os resultados indicam impacto positivo na democratização do ingresso nos cursos de Medicina. Biazotto *et al.* (2022) demonstram que estudantes ingressantes por ações afirmativas podem apresentar desempenho acadêmico e profissional semelhante ao de estudantes oriundos da ampla concorrência, além de menor taxa de evasão. Esses achados contrapõem discursos que associam políticas de inclusão à queda da qualidade do ensino, evidenciando que a ampliação do acesso pode coexistir com uma formação médica de excelência.

Por outro lado, o ingresso não elimina os obstáculos relacionados à permanência. Dificuldades financeiras, custos com materiais didáticos, transporte, alimentação e a elevada carga horária do curso impactam especialmente estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, as pressões próprias da formação médica podem potencializar quadros de

ansiedade, estresse e sofrimento psicológico, sobretudo entre acadêmicos que precisam conciliar as exigências do curso com limitações econômicas. Nesse sentido, Lima, Rabelo e Machado (2023) destacam que fatores individuais, socioeconômicos e contextuais interferem diretamente na saúde mental dos estudantes de Medicina. De modo semelhante, Fatel *et al.* (2025) indicam que fatores socioeconômicos e institucionais interferem na qualidade da formação médica no Brasil, reforçando a necessidade de compreender a formação médica a partir de seus determinantes sociais e educacionais.

Na análise da identidade profissional, observa-se que a formação médica não ocorre apenas pela transmissão de conhecimentos técnicos, mas também por processos de socialização acadêmica, influência do currículo e incorporação de valores institucionais. Silveira (2023) e Vieira *et al.* (2023) indicam que a construção da identidade médica é atravessada por expectativas culturais, relações hierárquicas, competitividade e modelos profissionais valorizados no ambiente formativo. Nesse processo, estudantes que não correspondem ao perfil social historicamente dominante podem vivenciar sentimentos de não pertencimento e exclusões simbólicas.

Portanto, os resultados indicam que a formação médica deve ser compreendida para além do currículo formal, considerando os determinantes sociais que interferem no ingresso, na permanência, no desempenho acadêmico e na construção da identidade profissional. A discussão evidencia que políticas de acesso, embora fundamentais, não são suficientes para garantir equidade na formação médica. Torna-se necessário fortalecer estratégias institucionais de permanência, apoio psicossocial, bolsas acadêmicas e valorização da diversidade social, buscando uma educação médica mais equitativa e socialmente comprometida.

4 CONCLUSÕES

A revisão integrativa permitiu identificar que o contexto socioeconômico influencia diferentes dimensões da formação médica brasileira, desde o acesso ao curso até a permanência, o desempenho acadêmico e a construção da identidade profissional. As evidências analisadas demonstram que o ingresso em Medicina ainda é atravessado por desigualdades estruturais relacionadas à origem escolar, à renda familiar e ao capital cultural, fatores que historicamente favoreceram a presença de estudantes oriundos de grupos socialmente privilegiados.

Também se observou que as políticas de ação afirmativa têm contribuído para democratizar o acesso ao curso de Medicina, possibilitando a entrada de estudantes provenientes de contextos socioeconômicos diversos. Os estudos analisados indicam que a ampliação do acesso não compromete a qualidade da formação, uma vez que estudantes ingressantes por ações afirmativas podem apresentar desempenho acadêmico e profissional semelhante ao dos demais estudantes. Esse dado reforça a legitimidade dessas políticas como instrumentos de equidade social.

Apesar desses avanços, o ingresso não garante, por si só, condições adequadas de permanência e pertencimento. As dificuldades financeiras, os custos do curso, a elevada carga horária, as pressões emocionais e os processos de socialização acadêmica continuam a representar barreiras importantes para estudantes em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, pensar a formação médica exige reconhecer os determinantes sociais que moldam trajetórias acadêmicas e profissionais. A construção de uma educação médica mais equitativa demanda a articulação entre políticas de acesso, assistência estudantil, suporte psicossocial e valorização da diversidade, contribuindo para formar profissionais mais sensíveis às realidades sociais do país e às demandas do Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIAZOTTO, Marize Lima de Sousa Holanda *et al.* Comparison between students admitted through regular path and affirmative action systems in a Brazilian public medical school. **Advances in Medical Education and Practice**, v. 13, p. 251-263, 2022.

FATEL, Quécia Hosana *et al.* Shaping tomorrow's doctors: the impact of socioeconomic and institutional factors on medical education quality in Brazil: an ecological study. **Journal of Medical Education and Curricular Development**, v. 12, p. 1-10, jul. 2025.

FIGUEIREDO, Alexandre Medeiros de *et al*. Políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e mudança no perfil de egressos de medicina no Brasil: um estudo transversal. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 9, p. 3751-3762, set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004

LIMA, Jogiely Larissa Ferreira; RABELO, Paulo Wictor Lima; MACHADO, Yuri de Castro. Saúde mental dos estudantes de medicina: características individuais, socioeconômicas e contextuais. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 21, n. 2, p. 1401-1410, 2023

SILVEIRA, Gabrielle Leite. **A formação da identidade profissional em estudantes de medicina**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

VERAS, Renata Meira *et al*. Perfil socioeconômico e expectativa de carreira dos estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 2, e056, 2020.

VIEIRA, Adriane *et al*. Identidade profissional médica: estudo com graduandos e residentes. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 131-145, jul./set. 2023

ZHENG, Dandan *et al.* Does a degree in medicine or a specialist programme reduce socioeconomic inequality? **BMC Medical Education**, v. 26, 2026.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO INTERIOR

Janaina Ramirez Gamarra[1]
Louisi Gabriela Lessa Censi[2]
Tatiana Costa Masera[3]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A Educação do Campo emerge das lutas históricas dos movimentos sociais campesinos por uma educação que reconheça as especificidades sociais, culturais e econômicas dos povos do campo, superando práticas educacionais urbanocêntricas. Nesse contexto, as turmas multisseriadas constituem estratégia importante para garantir o acesso e a permanência escolar de estudantes residentes em comunidades rurais afastadas dos centros urbanos. Com isso, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades das classes multisseriadas na Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, buscando compreender os fenômenos educacionais a partir de seus contextos sociais e culturais. Os resultados evidenciam desafios relacionados à precarização da infraestrutura escolar, à insuficiência de políticas públicas, à ausência de materiais didáticos contextualizados e às fragilidades na formação inicial e continuada dos professores. Tais fatores dificultam a construção de práticas pedagógicas coerentes com as realidades campesinas. Por outro lado, destacam-se potencialidades vinculadas à valorização dos saberes locais, à interdisciplinaridade, ao fortalecimento da identidade cultural e à construção de práticas educativas contextualizadas. Conclui-se que a qualificação das turmas multisseriadas depende da efetivação de políticas públicas, do investimento na formação docente e do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos.

Palavras-chave: educação do campo; classes multisseriadas; práticas pedagógicas.

1INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge das reivindicações históricas dos movimentos sociais campesinos por uma educação que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais (Rodrigues; Vale, 2025). Diferentemente da antiga concepção de educação rural,

[1] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: janaina.gamarra@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: louisi.censi@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

voltada à adaptação do sujeito do campo ao modelo urbano-industrial, a Educação do Campo propõe uma formação vinculada ao território, à cultura e à identidade dos povos campesinos (Hammel; Finatto, 2023).

Nesse contexto, as classes multisseriadas configuram-se como alternativa para assegurar o acesso à escolarização em comunidades com baixa densidade populacional e grandes distâncias geográficas, evitando o fechamento de escolas do campo (Benigno; Vasconcelos; Franco, 2023). Entretanto, essas classes ainda são frequentemente associadas à precarização estrutural e pedagógica, marcada pela insuficiência de recursos, pela fragilidade das políticas públicas e pelos desafios relacionados à organização do trabalho docente (Rodrigues; Vale, 2025).

Diante disso, fica o questionamento: quais os desafios e as potencialidades das classes multisseriadas na Educação do Campo? Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades das classes multisseriadas na Educação do Campo, enfatizando as práticas pedagógicas e a formação docente. Por fim, estudar as classes multisseriadas torna-se academicamente relevante por ampliar a compreensão sobre suas práticas pedagógicas, desafios estruturais e possibilidades formativas, contribuindo para o fortalecimento de debates sobre políticas educacionais mais equitativas para o campo. Socialmente, a temática mostra-se significativa por abordar uma realidade vivenciada por inúmeras comunidades rurais, nas quais essas classes representam, muitas vezes, a principal forma de garantir o direito à educação sem romper vínculos territoriais, culturais e comunitários. Além disso, a escolha do tema também se relaciona à vivência de uma das autoras com essa realidade educacional, reforçando o interesse em compreender criticamente suas contribuições e desafios.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como de natureza básica, pois tem como finalidade ampliar conhecimentos teóricos e científicos acerca da Educação do Campo e das classes multisseriadas, contribuindo para o aprofundamento da temática investigada. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, por buscar compreender e interpretar o fenômeno estudado a partir de seus significados, contextos e relações sociais, considerando aspectos da realidade que não se reduzem à mensuração numérica (Minayo, 2001). Em relação aos objetivos e aos procedimentos técnicos, possui caráter exploratório e bibliográfico, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, aprofundar conceitos e ampliar a compreensão acerca da temática por meio da análise de materiais já publicados, especialmente artigos científicos, revisões de literatura e referenciais metodológicos (Gil, 2017).

Para a composição do estudo, foram utilizados como base principal três artigos científicos (Rodrigues; Vale, 2025; Hammel; Finatto, 2023; Benigno, Vasconcelos, Franco, 2023), selecionados por critérios de relevância temática, atualidade e contribuição para a compreensão dos desafios e das

potencialidades das classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo, publicados entre 2001 e 2025. A seleção priorizou produções que discutem especificamente a realidade das escolas do campo, a organização das classes multisseriadas e os processos de formação docente relacionados a esse cenário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a multisseriação enfrenta obstáculos relacionados à precarização estrutural das escolas do campo, à ausência de materiais didáticos contextualizados e à formação insuficiente de professores para atuar com diferentes níveis de escolarização em um mesmo espaço pedagógico. Além disso, a sobrecarga docente e a necessidade de organizar simultaneamente múltiplos processos de ensino e aprendizagem tornam o trabalho pedagógico ainda mais complexo (Benigno; Vasconcelos; Franco, 2023).

Tal realidade também se expressa em relatos históricos de professoras de escolas multisseriadas[4], como o depoimento de Valéria Melato Cadore *apud* Soltau e Elias (2004), ao narrar longos deslocamentos diários em estradas precárias, ausência de infraestrutura básica, falta de água na escola e o acúmulo de funções que ultrapassavam o ensino, incluindo limpeza, preparo da alimentação e manutenção da horta escolar, evidenciando condições de trabalho marcadas por esforço físico, isolamento e múltiplas responsabilidades.

Em diversas realidades, o currículo escolar permanece marcado por perspectivas urbanocêntricas, desconsiderando os saberes locais, os modos de vida campesinos e as especificidades socioculturais das comunidades rurais. Dessa forma, tanto a produção científica contemporânea quanto os registros históricos apontam que os desafios das classes multisseriadas não se restringem à organização pedagógica, mas envolvem também questões estruturais, sociais e políticas que historicamente impactam a Educação do Campo (Rodrigues; Vale, 2025).

Entretanto, os estudos analisados também apontam potencialidades significativas nas classes multisseriadas, especialmente quando articuladas a práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e vinculadas à realidade social das comunidades campesinas. A convivência entre estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem pode favorecer experiências colaborativas, trocas de conhecimentos, desenvolvimento da autonomia e construção de responsabilidades compartilhadas, uma vez que o espaço multisseriado frequentemente exige cooperação, paciência e participação ativa dos educandos nos diferentes tempos e processos escolares. Nesse sentido, a própria dinâmica coletiva pode contribuir para aprendizagens que ultrapassam conteúdos formais, envolvendo solidariedade, pertencimento comunitário e formação social (Hammel; Finatto, 2023).

[4] O depoimento de Valéria Melato Cadore refere-se à sua trajetória como professora em escolas multisseriadas no município de Gaspar (SC), relatado na obra Conversas à sombra do pé de goiaba: memórias, histórias e imagens nas escolas multisseriadas, organizada por André M. V. Soltau e Rozangela Elias, publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SC), Tipotil, em 2004, p. 41-43.

Relatos históricos de ex-professoras de escolas multisseriadas (Soltau; Elias, 2004) também permitem compreender que, apesar das dificuldades estruturais, esses espaços eram marcados por relações de proximidade, vínculos afetivos e forte participação comunitária. Novamente, no depoimento da professora Valéria Melato Cadore *apud* Soltau e Elias (2004), observa-se não apenas a sobrecarga docente, mas também a construção de laços de respeito, colaboração e memória afetiva entre professora, alunos e famílias, evidenciando dimensões humanas e sociais relevantes nesse contexto. Tais elementos permitem reconhecer que a escola multisseriada também pode constituir-se como espaço de formação integral, no qual práticas cotidianas e relações comunitárias participam do processo educativo.

Nesse cenário, programas como o Escola da Terra[5] demonstram avanços importantes ao promover formação continuada de professores e práticas educativas fundamentadas na realidade das comunidades campesinas (Hammel; Finatto, 2023). Destaca-se, ainda, o Inventário da Realidade como ferramenta pedagógica capaz de aproximar currículo e território, fortalecendo identidade cultural, sentimento de pertencimento e aprendizagem significativa. Assim, as classes multisseriadas não devem ser compreendidas apenas pela lógica da carência, mas também como espaços de resistência, valorização cultural e construção de práticas pedagógicas emancipadoras, desde que sustentadas por políticas públicas efetivas e formação docente crítica e contextualizada (Benigno; Vasconcelos; Franco, 2023).

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que as classes multisseriadas constituem uma realidade complexa da Educação do Campo, marcada simultaneamente por desafios estruturais e por importantes possibilidades pedagógicas. As fragilidades identificadas relacionam-se, principalmente, à insuficiência de investimentos, à precarização das condições escolares e à fragilidade das políticas públicas voltadas às populações campesinas. Por outro lado, suas potencialidades manifestam-se na valorização dos saberes locais, na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, na interdisciplinaridade e na formação continuada dos docentes (Rodrigues; Vale, 2025; Hammel; Finatto, 2023).

Nesse sentido, fortalecer a Educação do Campo implica reconhecer os sujeitos campesinos como protagonistas históricos de seus processos educativos, articulando conhecimentos científicos e saberes tradicionais em uma perspectiva crítica e emancipatória. Além disso, acredita-se que é fundamental ampliar investimentos em políticas públicas educacionais que assegurem condições adequadas de funcionamento das escolas do campo e promovam processos formativos coerentes com as especificidades das classes multisseriadas.

[5] O Programa Escola da Terra é uma política pública vinculada ao Ministério da Educação (ME), voltada à formação continuada de professores que atuam em escolas do campo e em turmas multisseriadas, buscando fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas, articuladas às realidades sociais, culturais e territoriais das comunidades campesinas (Hammel; Finatto, 2023).

REFERÊNCIAS

BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Maria Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Educação infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, jan./abr. 2023.
SOLTAU, André M. V.; ELIAS, Rozangela (org.). **Conversas à sombra do pé de goiaba: memórias, histórias e imagens nas escolas multisseriadas.** Gaspar: Tipotil, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAMMEL, Ana Cristina; FINATTO, Roberto Antônio. A Educação do Campo e o estudo da realidade: o processo de formação continuada de educadores no programa Escola da Terra – Paraná. **Revista Educação e Políticas em Debate,** Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 157-173, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, Fabíola Taysa da Silva; VALE, Sandra Karina Mendes do. Educação do campo e as turmas multisseriadas: imersão nas produções do conhecimento de 2014 a 2023. **Revista Eletrônica Amplamente,** Natal, v. 4, n. 3, p. 22-38, jul./set. 2025.

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Júlia da Silva Reinert [1]
Letícia Piazza [2]
Tatiana Costa Masera [3]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A diversidade religiosa presente na sociedade brasileira também se manifesta nos espaços formais de ensino, tornando a escola um ambiente de convivência entre diferentes crenças, valores e identidades culturais. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da diversidade religiosa no contexto escolar, refletindo sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da inclusão e do respeito às diferenças religiosas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos disponíveis na plataforma SciELO, além de documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à temática. Os resultados evidenciam que a intolerância religiosa ainda se faz presente no contexto escolar, especialmente em relação às religiões de matriz africana e às manifestações religiosas minoritárias. Observou-se, ainda, que a ausência de formação docente e as dificuldades em trabalhar os princípios democráticos da educação contribuem para práticas discriminatórias e excludentes. Em contrapartida, identificou-se que ações pedagógicas fundamentadas no diálogo, na valorização da pluralidade cultural e na educação em direitos humanos favorecem a construção de ambientes escolares mais inclusivos e democráticos. Conclui-se que a promoção do respeito à diversidade religiosa nas escolas é fundamental para o fortalecimento da inclusão, da cidadania e da convivência social, exigindo formação continuada dos profissionais da educação e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das diferenças.

Palavras-chave: diversidade religiosa; inclusão escolar; direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade religiosa presente na sociedade brasileira também se manifesta nos espaços escolares, tornando a escola um ambiente marcado pela convivência entre diferentes crenças, valores e formas de compreender o mundo (Fischmann, 2001). Nesse contexto, Fischmann (2001) destaca que a escola constitui um espaço de formação humana, social e cultural, no qual se torna

[1] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: julia.reinert@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: leticia.piazza@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

fundamental o desenvolvimento de práticas pautadas no respeito às diferenças, na inclusão e na promoção dos direitos humanos. Além disso, a autora ressalta que a educação exerce papel essencial na construção da cidadania e no fortalecimento da tolerância em sociedades democráticas e culturalmente plurais.

Apesar da garantia constitucional da liberdade religiosa e do princípio da laicidade do Estado, ainda são recorrentes situações de preconceito, discriminação e intolerância religiosa no ambiente escolar. Essas manifestações atingem, sobretudo, estudantes pertencentes às religiões de matriz africana, evidenciando desigualdades históricas e culturais presentes na sociedade brasileira (Cunha, 2014). Segundo o autor, o ensino religioso e determinadas práticas escolares nem sempre contemplam a pluralidade de crenças existentes no país, contribuindo para processos de exclusão e invisibilização de determinados grupos religiosos.

Além disso, Fischmann (2001), observa que parte das dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino está relacionada à ausência de preparo dos profissionais da educação para abordar a temática religiosa de forma ética, crítica e inclusiva. Em muitos contextos, a religião ainda é tratada de maneira superficial ou marcada por perspectivas hegemônicas, comprometendo o respeito à pluralidade cultural e religiosa dos estudantes (Ranquetat Júnior, 2018). Nesse sentido, a relação entre laicidade e ensino religioso permanece como um desafio para a educação brasileira, especialmente no que se refere à garantia da neutralidade do espaço escolar (Ranquetat Júnior, 2018)

Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: quais são os impactos da diversidade religiosa no contexto escolar e quais desafios são enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da inclusão e do respeito às diferenças religiosas?

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da diversidade religiosa no contexto escolar, refletindo sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da inclusão e do respeito às diferenças religiosas. A relevância da pesquisa está na necessidade de fortalecer práticas educativas voltadas à cidadania, à convivência democrática e à valorização da diversidade cultural e religiosa presente no contexto escolar (Fischmann, 2001).

2 METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos da diversidade religiosa no contexto escolar, refletindo sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da inclusão e do respeito às diferenças religiosas.

Quanto à natureza, caracteriza-se como uma pesquisa básica, por buscar ampliar os conhecimentos relacionados à diversidade religiosa no contexto educacional, contribuindo para reflexões acerca da inclusão escolar e do respeito à pluralidade cultural e religiosa. Conforme Gil (2017), a pesquisa básica visa produzir conhecimentos voltados à ampliação do campo científico, sem aplicação prática imediata.

A abordagem adotada é qualitativa, considerando que esse tipo de pesquisa busca compreender fenômenos sociais a partir de seus significados, percepções e dimensões subjetivas (Chizzotti, 2005). Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilitou analisar os impactos da diversidade religiosa no ambiente escolar, bem como refletir sobre situações de intolerância religiosa, exclusão e desafios relacionados à convivência democrática nos espaços educativos.

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como exploratório, pois busca proporcionar maior familiaridade com a temática investigada, permitindo ampliar discussões e reflexões acerca do fenômeno estudado (Gil, 2017). Dessa forma, procurou-se aprofundar conhecimentos sobre diversidade religiosa no ambiente escolar e suas relações com inclusão, cidadania e direitos humanos.

Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já publicados, como artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos eletrônicos (Raupp; Beuren, 2004). Para a realização do estudo, foram utilizados artigos científicos disponíveis na plataforma SciELO, além de documentos legais e produções acadêmicas cujo descritores foram ‘diversidade religiosa’, ‘inclusão escolar’ e ‘direitos humanos’. Depois, os textos selecionados foram organizados e analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a diversidade religiosa nos espaços formais de educação impacta diretamente as relações sociais, culturais e pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, (Cunha, 2014; Junqueira; Kadlubitski, 2014; Ranquetat Júnior, 2018) Quando abordada de maneira inclusiva e fundamentada no respeito às diferenças, a pluralidade religiosa contribui para o fortalecimento do diálogo, da convivência democrática e da formação cidadã dos estudantes (Junqueira; Kadlubitski, 2014). Nesse sentido, a escola passa a desempenhar um papel essencial na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos.

Entretanto, Cunha (2014) e Ranquetat Júnior (2018), demonstram que a diversidade religiosa ainda representa um desafio significativo para as instituições escolares. Embora a escola deva constituir-se como um espaço democrático e inclusivo, práticas de preconceito, discriminação e intolerância religiosa continuam presentes no contexto educacional, atingindo principalmente estudantes pertencentes às religiões de matriz africana (Cunha, 2014). Essas situações revelam a permanência de desigualdades históricas e culturais que acabam sendo reproduzidas no cotidiano escolar, comprometendo o sentimento de pertencimento e inclusão de determinados grupos (Ranquetat Júnior, 2018).

Além disso, identificou-se que um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares está relacionado à dificuldade de muitos profissionais da educação em abordar a temática religiosa de forma crítica, ética e inclusiva (Junqueira; Kadlubitski, 2014). Em diversos contextos, a ausência de

formação específica contribui para abordagens superficiais ou marcadas por visões hegemônicas, dificultando a efetivação de práticas pedagógicas voltadas ao respeito à pluralidade religiosa (Fischmann, 2001). Conforme aponta Ranquetat Júnior (2013), a relação entre laicidade e ensino religioso ainda gera tensões no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à garantia da neutralidade do espaço escolar e ao respeito às diferentes crenças.

Outro aspecto observado refere-se à necessidade de fortalecimento de práticas educativas fundamentadas na educação em direitos humanos, no diálogo intercultural e na valorização das diferenças (Fischmann, 2001). Os estudos de Junqueira e Kadlubitski (2014) indicam que ações pedagógicas voltadas à reflexão crítica sobre diversidade cultural e religiosa favorecem a construção de ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e democráticos. Nessa perspectiva, Fischmann (2001) destaca que a educação possui papel fundamental na construção da cidadania, no desenvolvimento da tolerância e na formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade presente na sociedade contemporânea.

Dessa forma, compreende-se que a valorização da diversidade religiosa no contexto escolar contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o fortalecimento da convivência democrática. Além de favorecer o respeito às singularidades dos estudantes, tais práticas ampliam as possibilidades de participação, pertencimento e reconhecimento no ambiente educacional, tornando a escola um espaço mais equitativo e comprometido com os princípios dos direitos humanos (Fischmann, 2001).

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a diversidade religiosa nos espaços formais de educação exerce impactos significativos nas relações sociais, culturais e pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Quando abordada de forma inclusiva e fundamentada no respeito às diferenças, contribui para o fortalecimento da convivência democrática, da cidadania e da formação humana dos estudantes.

Entretanto, o estudo evidenciou que ainda persistem desafios relacionados à intolerância religiosa, ao preconceito e à exclusão de grupos religiosos minoritários, especialmente das religiões de matriz africana. Observou-se também que a ausência de formação específica dos profissionais da educação e as dificuldades em trabalhar a temática religiosa de maneira crítica e ética comprometem a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e o respeito à pluralidade de crenças no contexto escolar.

Dessa forma, compreende-se que a promoção da diversidade religiosa nas instituições de ensino exige o fortalecimento de práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos, no diálogo intercultural e na valorização das diferenças. Além disso, torna-se fundamental investir na formação continuada dos profissionais da educação, a fim de contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e comprometidos com a inclusão e a equidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pelo incentivo à produção acadêmica e pela valorização das discussões relacionadas à inclusão e aos direitos humanos na educação.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 154, 2014. p. 840-851.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lidia. **Diversidade religiosa na educação no Brasil.** Caminhos, Goiânia, v. 12, n. 2, 2014. p. 177-199.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições,** Campinas, v. 29, n. 1, 2018. p. 107-127.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 76-97.

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NO SISTEMA PRISIONAL: POSSIBILIDADES DE SENTIDO, AUTONOMIA E REINTEGRAÇÃO SOCIAL

Tayze Heidemann Tenório[1]
Marcella Schaefer Fedeli[2]
Djenyffer de Souza[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A educação no sistema prisional constitui um direito fundamental e uma possibilidade de reconstrução da identidade, da autonomia e da dignidade de pessoas privadas de liberdade. Este trabalho tem como objetivo compreender de que maneira a educação pode auxiliar na reconstrução identitária, no desenvolvimento da autonomia e na reintegração social desses sujeitos, considerando as contradições e os desafios presentes no contexto carcerário. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa. O corpus analisado foi composto por produções acadêmicas, documentos técnicos e referenciais institucionais que discutem educação prisional, direitos humanos, atuação da Psicologia, escuta qualificada, identidade e ressocialização. As informações foram organizadas em três eixos analíticos: identidade, educação e ressocialização. Os resultados indicam que a educação no cárcere pode ultrapassar a escolarização formal, funcionando como espaço de escuta, expressão, humanização e construção de novos projetos de vida. Evidencia-se, ainda, que a atuação da Psicologia, quando orientada pela garantia de direitos e pela escuta qualificada, contribui para a reconstrução subjetiva e para o fortalecimento da autonomia. Contudo, o estudo também demonstra que a educação, isoladamente, não resolve os problemas estruturais do sistema prisional, exigindo políticas públicas intersetoriais. Conclui-se que a educação prisional deve ser compreendida como direito inalienável e ferramenta indispensável para a transformação social, a cidadania e a reintegração digna à coletividade.

Palavras-chave: educação prisional; identidade; direitos humanos

[1]Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: tayze.tenorio@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: marcella.fedeli@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: djenyffer.desouza@unifebe.edu.br
[4] Doutor em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro é marcado por contradições, uma vez que a ideia de reintegração social convive com práticas institucionais que frequentemente reforçam a exclusão, a marginalização e a negação de direitos. Frequentemente descrito como um "depósito de pessoas marginalizadas" (Giongo; Heidemann, 2023, p. 4), o cárcere evidencia falhas estruturais que ultrapassam o campo da segurança pública, refletindo desigualdades sociais históricas e o acesso precário a direitos básicos, como a educação.

Nesse contexto, a experiência no sistema prisional envolve processos de desumanização que afetam diretamente a identidade dos indivíduos privados de liberdade. A rotina institucional, marcada por normas rígidas e supervisão constante, contribui para a perda das singularidades, fazendo com que o sujeito seja reduzido à condição de preso e afastado de sua história, de seus vínculos e de seus papéis sociais anteriores. Onofre (2015) indica que a prisão constitui um espaço em que "impera a desumanização", o que dificulta a construção de processos efetivos de ressocialização.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão orientadora: como reconstruir a identidade de indivíduos privados de liberdade em um ambiente que, por sua própria organização, tende a negá-la? E qual é o papel da educação nesse processo? A importância desse debate torna-se ainda maior quando se considera o perfil da população prisional, predominantemente composta por sujeitos com baixa escolaridade e trajetórias marcadas pela marginalização social. Tal realidade evidencia uma falha histórica do Estado em assegurar o direito à educação, iniciada antes do encarceramento e reproduzida no interior do sistema prisional (Giongo; Heidemann, 2023).

Nesse sentido, a educação no contexto prisional deve ser compreendida não apenas como direito, mas também como possibilidade concreta de humanização, construção de autonomia e ressignificação das trajetórias de vida. Quando orientada por abordagens críticas e humanizadoras, a educação pode contribuir para a criação de novos sentidos para a experiência vivida, incentivando processos de reconhecimento, pertencimento e cidadania. Onofre (2015) enfatiza que, nesse cenário, a educação deve possibilitar a reconstrução da cidadania e a humanização dos sujeitos privados de liberdade.

Portanto, este estudo tem como objetivo compreender como a educação pode auxiliar na reconstrução da identidade, no desenvolvimento da autonomia e na reintegração social de indivíduos privados de liberdade, considerando os limites, contradições e possibilidades existentes no contexto prisional.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir uma análise interpretativa dos processos subjetivos, educacionais e identitários relacionados às pessoas em situação de privação de liberdade, considerando dimensões que não podem ser reduzidas a dados estatísticos.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, pautada na análise de marcos normativos e produções científicas sobre a interface entre educação, psicologia, direitos humanos e processos de reconstrução identitária no sistema prisional. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de descritores como “educação prisional”, “identidade”, “direitos humanos”, “psicologia no sistema prisional” e “ressocialização”, tendo como base textos acadêmicos, documentos técnicos e referenciais institucionais relacionados à temática.

O corpus da pesquisa exposto no quadro 1, foi composto por produções que contribuem para a compreensão da educação no contexto prisional, da atuação da Psicologia na garantia de direitos e dos processos de humanização, autonomia e reintegração social. Entre os materiais analisados, destacam-se estudos sobre Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia e produções recentes sobre escuta, cuidado em saúde mental, educação popular e práticas de ressocialização.

Quadro 1 - Corpus da Pesquisa e Principais Contribuições

Fonte Principal	Título da Obra Analisada	Contribuição para a Análise
Onofre (2015)	Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.	Transição do número para a palavra; resgate da autoria e protagonismo.
Conselho Federal de Psicologia (2020)	Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Segurança Pública.	Discussão sobre necropolítica, seletividade penal e segurança cidadã.
Conselho Federal de Psicologia (2021)	Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) no Sistema Prisional.	Crítica à "mortificação do eu" e diretrizes éticas para a garantia de direitos.
Giongo e Heidemann (2023)	O papel da educação nas prisões: uma revisão da literatura	Identificação de valores de emancipação e práticas da Educação Popular.
Silva e Angeli (2024)	Acolhimento e escuta no cuidado à saúde mental no Sistema Prisional.	Escuta qualificada como ferramenta para a reconstrução da identidade subjetiva.
Silva e Carneiro Filho (2024)	A Psicologia no Sistema de Justiça: intervenções em casos de violência de gênero.	Reflexões sobre grupos reflexivos, masculinidades e o impacto da identidade social.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a categorização temática. As informações foram organizadas em três eixos analíticos: identidade, com foco nos processos de resistência à desumanização; educação, compreendida como possibilidade de autonomia, autoria e construção de sentido; e ressocialização, voltada à discussão sobre estigma social, reintegração e garantia de direitos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a educação no sistema prisional pode constituir uma possibilidade de reconstrução de sentidos, autonomia e dignidade para pessoas privadas de liberdade. Para que o cárcere possa se aproximar de uma perspectiva formativa, é necessário superar a lógica estritamente punitiva e reconhecer os sujeitos encarcerados como pessoas atravessadas por histórias de vida, vínculos sociais, trajetórias escolares interrompidas e direitos historicamente negados. Nesse sentido, Onofre (2015) destaca que a educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade pode contribuir para que o sujeito deixe de ser reduzido a um número ou prontuário, retomando sua condição de autor de sua própria história.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a população prisional brasileira é majoritariamente composta por grupos socialmente vulnerabilizados, cujos direitos básicos, como educação, saúde, trabalho e assistência, foram frequentemente negligenciados antes mesmo do encarceramento. Gadotti (2014), ao discutir a Educação de Jovens e Adultos, reforça a importância de políticas educacionais voltadas à garantia de direitos e à superação de desigualdades históricas. Assim, a educação no cárcere não deve ser compreendida como privilégio ou benefício, mas como direito fundamental e como possibilidade de enfrentamento dos processos de exclusão social.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel que ultrapassa a escolarização formal, configurando-se como instrumento de humanização, escuta, expressão e construção de novos projetos de vida. Enquanto uma lógica institucional meramente disciplinadora tende a ajustar o sujeito às normas do cárcere, uma educação crítica e humanizadora pode possibilitar processos de reflexão sobre a própria trajetória, favorecendo o reconhecimento de si, o fortalecimento da autoestima e a construção de autonomia. Desse modo, a educação prisional pode contribuir para que os sujeitos privados de liberdade reconstruam vínculos com o conhecimento, com a cidadania e com possibilidades futuras de inserção social.

A atuação da Psicologia nesse contexto também se mostra fundamental, especialmente quando orientada pela garantia de direitos, pela escuta qualificada e pela compreensão das singularidades dos sujeitos. As Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) no sistema prisional destacam a necessidade de superar práticas meramente classificatórias ou punitivas, evitando reduzir a pessoa ao crime cometido e considerando suas dimensões subjetivas, sociais e históricas (Conselho Federal de Psicologia, 2021). Dessa forma, a escuta psicológica pode colaborar para processos de reconstrução identitária, fortalecimento da autonomia e ressignificação das experiências vividas.

Contudo, os resultados também evidenciam que a educação, isoladamente, não resolve os problemas estruturais do sistema prisional. É necessário evitar uma compreensão simplista da educação como solução única para processos complexos de desigualdade, criminalização da pobreza, precarização das políticas públicas e exclusão social. A superlotação, a infraestrutura precária, a insuficiência de profissionais capacitados e a ausência de políticas intersetoriais dificultam a efetivação de práticas educativas e psicossociais no cárcere. Nesse sentido, a educação precisa estar articulada a políticas públicas de saúde, trabalho, assistência social, cultura e garantia de direitos.

Observa-se, portanto, que o sistema prisional brasileiro ainda privilegia práticas punitivas e excludentes, em vez de investir de forma consistente em ações preventivas, formativas e intersetoriais. Ao mesmo tempo, experiências educativas e práticas de escuta qualificada indicam possibilidades de resistência à desumanização institucional. A educação no sistema prisional, quando articulada à Psicologia e aos direitos humanos, pode contribuir para a construção de sentidos, para o fortalecimento da autonomia e para a ampliação das possibilidades de reintegração social.

Por fim, a literatura analisada também permite problematizar o próprio conceito de reintegração social. Em muitos casos, a população privada de liberdade já vivenciava processos de exclusão antes do encarceramento, o que indica que não se trata apenas de “reinserir” alguém em uma sociedade da qual já estava plenamente integrado. Trata-se, antes, de construir condições concretas para pertencimento, reconhecimento e acesso a direitos. Dessa forma, a educação prisional deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de justiça social, cidadania e humanização.

4 CONCLUSÕES

A análise realizada permite concluir que os objetivos propostos foram alcançados, ao evidenciar que a educação constitui um elemento essencial para a reconstrução identitária e para o resgate da dignidade humana no sistema prisional. O estudo reafirma que o modelo tradicional de cárcere opera, muitas vezes, por meio da desumanização e da redução do sujeito à condição de número ou matrícula. Em contrapartida, o acesso ao conhecimento pode possibilitar que o indivíduo retome sua condição de sujeito de direitos e autor de sua própria história.

Sintetiza-se que a educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade não deve ser compreendida como mero instrumento de adaptação à ordem carcerária, mas como processo de humanização, construção de autonomia e promoção da cidadania. Nesse sentido, práticas educativas orientadas pela escuta, pelo cuidado e pela dignidade mostram-se mais coerentes com uma proposta de reintegração social do que modelos exclusivamente punitivos, que historicamente aprofundam a marginalização de populações vulneráveis.

A escola, nesse contexto, pode funcionar como uma possibilidade de rompimento simbólico das grades, permitindo ao sujeito reconhecer seu próprio valor perante si mesmo e a sociedade. Em resposta ao problema de pesquisa, compreende-se que a educação pode contribuir para romper a lógica de desumanização institucional, favorecendo a reconstrução da identidade, o fortalecimento da autonomia e a criação de novos projetos de vida.

Por fim, este trabalho destaca a urgência de políticas públicas permanentes e intersetoriais que garantam a educação no sistema prisional não como um benefício condicionado, mas como um direito inalienável. Assim, a educação deve ser compreendida como ferramenta indispensável para a transformação social, para a garantia de direitos humanos e para a integração digna do sujeito à coletividade.

.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na política de segurança pública**. 1. ed. Brasília: CFP, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) no sistema prisional**. 2. ed. Brasília: CFP, 2021.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

GIONGO, Sandro Luiz; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. O papel da educação nas prisões: uma revisão da literatura focada nos valores e práticas educacionais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 26, n. 50, p. 1-37, set./dez. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

SILVA, Juliana Machado da; ANGELI, Gustavo. **Acolhimento e escuta no cuidado à saúde mental de pessoas em situação de privação de liberdade e policiais penais do sistema prisional de Santa Catarina**. Brusque: UNIFEBE, 2024.

SILVA, Juliana Machado da; CARNEIRO FILHO, Lourenço Luciano. **A psicologia no sistema de justiça: intervenções na delegacia de polícia civil e no sistema prisional em casos de violência de gênero em Santa Catarina**. Brusque: UNIFEBE, 2024

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONDIÇÕES DE SAÚDE: DESAFIOS NO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Amanda Linda Bonfim[1]
Carolina Hoemke Winkelhaus[2]
Nikole Gabrielli Volani[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos ao considerar a diversidade de condições de saúde presentes no ambiente escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios no acolhimento de estudantes do ensino médio com necessidades específicas, considerando aspectos relacionados à saúde, à permanência escolar e à prática educacional inclusiva. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, realizado por meio de revisão bibliográfica e relato de experiência em contexto educacional inclusivo. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à adaptação curricular, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à articulação entre os setores da educação e da saúde. Observa-se que estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, doenças crônicas, deficiências e outras condições específicas enfrentam barreiras que podem impactar diretamente seu processo de aprendizagem, sua permanência escolar e sua inclusão social. Além disso, destaca-se a importância de estratégias interdisciplinares e práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes, considerando sua integralidade. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação continuada de professores, apoio institucional e diálogo entre educação, saúde, família e comunidade escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva; saúde escolar; necessidades específicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como princípio fundamental no cenário educacional contemporâneo, buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: amanda.bonfim@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: carolina.winkelhaus@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *Email:* nikole.volani@unifebe.edu.br
[4] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

físicas, cognitivas ou de saúde. A Declaração de Salamanca reconhece a importância de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade dos estudantes, enquanto Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige a reorganização das práticas escolares para atender às diferenças presentes no cotidiano educacional (UNESCO, 1994; Mantoan, 2003). No contexto brasileiro, esse princípio também é fortalecido pela Lei Brasileira de Inclusão, que assegura à pessoa com deficiência o direito à educação em sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

No ensino médio, esses desafios tornam-se ainda mais complexos, pois essa etapa envolve demandas relacionadas à permanência escolar, à integração curricular, à formação docente e à preparação dos estudantes para a continuidade dos estudos, para o trabalho e para a vida social (Rocha; Magalhães, 2014). Nesse contexto, destaca-se a crescente presença de estudantes com necessidades específicas relacionadas a condições de saúde, como transtornos do neurodesenvolvimento, doenças crônicas, deficiências e outras condições que podem interferir no processo de aprendizagem e participação escolar.

Apesar dos avanços nas políticas públicas inclusivas, ainda existem desafios significativos no acolhimento desses estudantes no ambiente escolar. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à formação dos profissionais, à ausência de recursos pedagógicos adequados, à adaptação curricular e à insuficiente articulação entre os setores da educação e da saúde. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a necessidade de garantir acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial, enquanto a Política Nacional de Promoção da Saúde destaca a importância da articulação intersetorial para enfrentar vulnerabilidades e promover cuidado integral (Brasil, 2008; Brasil, 2014).

Diante desse cenário, o trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados no acolhimento de estudantes do ensino médio com necessidades específicas relacionadas à saúde no contexto da educação inclusiva? O objetivo é analisar os desafios da inclusão desses estudantes, destacando a importância da integração entre práticas pedagógicas, atenção à saúde, apoio institucional e estratégias de acolhimento.

A escolha do tema justifica-se por sua relevância social e educacional, uma vez que a presença de estudantes com diferentes condições de saúde demanda práticas escolares sensíveis à diversidade, formação continuada dos professores e maior diálogo entre escola, família, serviços de saúde e políticas públicas. Dessa forma, o trabalho busca contribuir para a reflexão sobre uma educação inclusiva capaz de promover permanência, aprendizagem, participação e cuidado integral no ensino médio.

2 METODOLOGIA

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os desafios relacionados ao acolhimento de estudantes do ensino médio com necessidades específicas, considerando as relações entre condições de saúde, práticas pedagógicas, permanência escolar e inclusão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e relato de experiência em contexto educacional inclusivo. A revisão bibliográfica contemplou artigos científicos, documentos oficiais e literatura das áreas da educação e da saúde, com foco em educação inclusiva, políticas públicas, saúde escolar, deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, doenças crônicas, formação docente e práticas interdisciplinares.

O relato de experiência foi construído a partir da observação de práticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com necessidades específicas no ensino médio. A produção das informações ocorreu por meio da análise de materiais bibliográficos e documentais, bem como da sistematização das situações observadas no contexto escolar, especialmente aquelas relacionadas ao acolhimento, às adaptações pedagógicas, ao apoio institucional e à articulação entre educação, saúde e família.

A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar desafios recorrentes e estratégias utilizadas para favorecer a inclusão desses estudantes. Os dados foram organizados em eixos temáticos: políticas públicas de inclusão, formação docente, adaptação curricular, barreiras institucionais, articulação intersetorial entre educação e saúde, permanência escolar e práticas de acolhimento. Essa organização permitiu relacionar a experiência observada com referenciais consolidados da área, especialmente aqueles que discutem a inclusão escolar como processo que exige mudanças culturais, institucionais e pedagógicas (Glat; Pletsch, 2011; Mittler, 2003).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a inclusão de estudantes com condições de saúde específicas ainda enfrenta obstáculos significativos no contexto educacional. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a insuficiente formação dos professores para lidar com a diversidade, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a fragilidade das adaptações curriculares e a dificuldade de articulação entre profissionais da educação e da saúde. Embora as políticas públicas reconheçam o direito à educação inclusiva e à participação dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, sua efetivação depende de mudanças institucionais, pedagógicas e culturais no cotidiano escolar (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Mantoan, 2003).

Observou-se que condições como transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências físicas e doenças crônicas exigem adaptações específicas no processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre é contemplado nas práticas pedagógicas tradicionais. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde contribui para compreender que as limitações vivenciadas

pelos estudantes não decorrem apenas de condições individuais, mas também das barreiras presentes nos ambientes sociais e institucionais (OMS, 2003). Nesse sentido, o Relatório Mundial sobre a Deficiência destaca que barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais podem restringir a participação plena de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, incluindo a escola (OMS; Banco Mundial, 2012). Além disso, a falta de suporte institucional contribui para a sobrecarga dos docentes e para a limitação das estratégias inclusivas. Leonardo, Bray e Rossato (2009) indicam que a implantação da inclusão escolar no ensino básico ainda enfrenta dificuldades relacionadas à formação dos profissionais, às condições institucionais e à efetivação de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade dos estudantes.

Por outro lado, experiências positivas no ensino médio evidenciam que a atuação interdisciplinar, envolvendo professores, profissionais da saúde e família, pode contribuir para o desenvolvimento, a permanência escolar e a inclusão dos estudantes com necessidades específicas. Glat e Pletsch (2011) destacam que a educação inclusiva exige mudanças na cultura e no cotidiano escolar, de modo que a escola possa responder às diferenças dos estudantes. Nessa mesma direção, Mittler (2003) compreende a inclusão como um processo social e educacional que demanda a remoção de barreiras e a criação de condições efetivas de participação. Estratégias como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, flexibilização das atividades e práticas pedagógicas individualizadas podem favorecer o processo inclusivo.

Esses elementos reforçam a necessidade de repensar a formação docente e fortalecer políticas públicas que promovam a integração entre educação e saúde. A Política Nacional de Promoção da Saúde aponta a importância da articulação intersetorial para o enfrentamento de vulnerabilidades e para a promoção do cuidado integral (Brasil, 2014). No ensino médio, essa articulação torna-se ainda mais relevante diante dos desafios relacionados à permanência escolar, à integração curricular e à formação dos professores para lidar com a diversidade de trajetórias e necessidades dos estudantes (Rocha; Magalhães, 2014).

4 CONCLUSÕES

De modo geral podemos pontuar que a educação inclusiva no ensino médio exige mais do que a garantia formal de acesso à escola. A presença de estudantes com necessidades específicas relacionadas à saúde demanda condições concretas de acolhimento, permanência, aprendizagem e participação, considerando suas particularidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

A análise realizada evidenciou que ainda persistem desafios importantes, como a insuficiente formação docente, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a fragilidade das adaptações curriculares e a dificuldade de articulação entre escola, família e profissionais da saúde. Esses fatores podem comprometer o processo de inclusão e ampliar barreiras para estudantes que necessitam de acompanhamento e estratégias específicas.

Também foi possível compreender que práticas interdisciplinares, planejamento pedagógico sensível à diversidade, uso de recursos acessíveis e fortalecimento do apoio institucional são caminhos importantes para tornar a escola mais acolhedora. Nesse sentido, o estudante deve ser compreendido em sua integralidade, considerando não apenas seu desempenho escolar, mas também suas condições de saúde, suas necessidades de apoio e seu direito à participação plena no ambiente educativo.

Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva depende de um compromisso coletivo entre professores, gestores, famílias, profissionais da saúde e políticas públicas. Somente por meio dessa articulação será possível construir práticas escolares mais equitativas, humanas e capazes de garantir que estudantes com necessidades específicas sejam acolhidos, acompanhados e incluídos de forma efetiva no ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: EDUSP, 2003.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Marília: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2009.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 453-473, maio/ago. 2014.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA (2011–2024)

Mirian Silva de Paula[1]
Valéria BecherTrentin[2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO: A Educação Infantil constitui etapa fundamental para a efetivação do direito à educação e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas socialmente referenciadas. Apesar dos avanços normativos consolidados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular, persistem desigualdades estruturais que impactam o acesso, a permanência e a participação das crianças na Educação Infantil pública brasileira. Nesse contexto, o presente estudo objetiva analisar como a produção acadêmica brasileira, no período de 2011 a 2024, tem abordado as relações entre desigualdades e inclusão na Educação Infantil, com ênfase nas crianças de quatro e cinco anos. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, orientada pela metodologia do Estado do Conhecimento, conforme Morosini (2015), e pela perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky. A busca inicial identificou 245 produções, das quais sete compuseram o corpus final de análise. O corpus investigativo foi constituído por teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas mediante critérios de aderência temática e disponibilidade integral dos textos. Os resultados evidenciam que as desigualdades educacionais manifestam-se de forma interseccional, envolvendo fatores socioeconômicos, territoriais, étnico-raciais, culturais e pedagógicos. As produções analisadas apontam avanços nas políticas inclusivas, porém revelam fragilidades relacionadas à formação docente, à implementação das normativas e à permanência de práticas excludentes. Conclui-se que a consolidação de uma Educação Infantil inclusiva exige políticas públicas redistributivas, formação docente crítica e reorganização das práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Desigualdades educacionais; Interseccionalidade; Políticas públicas.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. *E-mail*: miriansdpaula@gmail.com.
[2] Professora orientadora: Doutora, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. *E-mail*: valeria.trentin@univali.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar estratégico na efetivação do direito à educação e na promoção do desenvolvimento integral da criança. No Brasil, o reconhecimento dessa etapa como direito social consolidou-se a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996 que incorporou a Educação Infantil à Educação Básica e reafirmou sua função formativa, social e pedagógica.

A ampliação dos marcos legais relacionados à infância também foi acompanhada pela consolidação de documentos orientadores que redefiniram concepções pedagógicas para essa etapa educacional. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, reafirmando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Entretanto, embora os avanços normativos tenham ampliado o reconhecimento jurídico da Educação Infantil, a universalização do acesso não resultou, automaticamente, na superação das desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira. Crianças negras, indígenas, migrantes, com deficiência e pertencentes a contextos de vulnerabilidade socioeconômica continuam enfrentando barreiras relacionadas às condições materiais das instituições, às práticas pedagógicas e aos processos de exclusão social.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser compreendida apenas como garantia formal de matrícula. Conforme Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe a reorganização dos sistemas de ensino para que todas as crianças participem efetivamente dos processos educativos, reconhecendo a diversidade humana como princípio constitutivo da educação. Sob o referencial histórico-cultural de Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil é compreendido como processo socialmente constituído, mediado pelas interações humanas, pela linguagem e pelos instrumentos culturais.

Diante desse cenário, o presente estudo objetiva analisar como a produção acadêmica brasileira, no período de 2011 a 2024, tem abordado as relações entre desigualdades e inclusão na Educação Infantil, com ênfase nas crianças de quatro e cinco anos. Busca-se identificar tendências teóricas predominantes, categorias analíticas recorrentes e práticas pedagógicas apontadas como promotoras de equidade educacional.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa fundamenta-se na metodologia do Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015), adotando abordagem qualitativa, exploratória, interpretativa e bibliográfica. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2011 a 2024. Foram utilizados os descritores Educação Infantil, Inclusão Escolar, Desigualdades Educacionais, Políticas Públicas Educacionais e Migração e Diversidade Linguística, combinados por operadores booleanos.

A busca inicial identificou 245 produções. Após leitura de títulos e resumos, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e análise de aderência temática, 238 trabalhos foram excluídos. O corpus final foi constituído por 7 teses e dissertações submetidas à leitura integral e análise qualitativa.

Como critérios de inclusão, selecionaram-se trabalhos defendidos entre 2011 e 2024, com texto completo disponível e aderência direta à temática investigada, especialmente estudos relacionados às políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas, desigualdades sociais e processos de inclusão na Educação Infantil pública.

Após o levantamento inicial, realizou-se leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida da leitura integral das produções selecionadas. Na sequência, elaboraram-se fichamentos analíticos contemplando objetivos, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e principais resultados. A análise desenvolveu-se mediante categorização temática e interpretação crítica dos dados, buscando identificar tendências epistemológicas predominantes e lacunas investigativas.

Foram excluídas produções duplicadas, trabalhos sem acesso ao texto completo, estudos que não abordavam diretamente a Educação Infantil e pesquisas que não apresentavam aderência à temática da inclusão e das desigualdades educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções analisadas evidenciam que as desigualdades na Educação Infantil brasileira manifestam-se de maneira multifacetada e interseccional, atravessando dimensões socioeconômicas, territoriais, étnico-raciais, culturais e pedagógicas. As produções analisadas demonstram que o acesso à Educação Infantil, embora ampliado nas últimas décadas, não assegurou condições homogêneas de permanência, participação e aprendizagem.

No que se refere às desigualdades socioeconômicas e territoriais, os estudos apontam que crianças residentes em territórios periféricos e contextos de vulnerabilidade social enfrentam maiores obstáculos relacionados à infraestrutura escolar, ao acesso a materiais pedagógicos e à oferta de profissionais especializados. Tais desigualdades revelam que a distribuição homogênea de recursos não garante equidade educacional.

No campo da inclusão escolar, observa-se fortalecimento do debate acadêmico após a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, persistem fragilidades relacionadas à formação docente, à acessibilidade pedagógica e à implementação das políticas públicas inclusivas. Muitas pesquisas apontam que a inclusão ainda é compreendida, em determinados contextos, sob perspectiva integracionista, exigindo da criança adaptação às estruturas escolares previamente estabelecidas.

As produções também evidenciam permanências de práticas pedagógicas marcadas pela invisibilização das identidades negras e indígenas, bem como pela ausência de representatividade nos materiais didáticos e

literários. Além disso, estudos recentes indicam desafios relacionados ao acolhimento linguístico e cultural de crianças migrantes na Educação Infantil.

A formação docente emerge como dimensão estratégica para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Os estudos analisados defendem currículos flexíveis, avaliação formativa, planejamento colaborativo e valorização das múltiplas infâncias como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, os resultados indicam que, apesar dos avanços legais e do fortalecimento das discussões acadêmicas sobre inclusão e equidade, persistem lacunas na efetivação das políticas públicas educacionais, especialmente em municípios marcados por vulnerabilidade social e limitações estruturais.

A sistematização das sete pesquisas evidenciou que as desigualdades educacionais na Educação Infantil são multidimensionais e interseccionais. Os estudos convergem ao apontar que fatores raciais, territoriais, socioeconômicos e linguísticos influenciam diretamente as condições de acesso, permanência e participação das crianças. A formação docente emerge como eixo estruturante para a efetivação de práticas inclusivas, enquanto políticas redistributivas e territorialmente contextualizadas são apresentadas como estratégias fundamentais para a promoção da equidade.

Quadro-Síntese dos Estudos

Categoria temática	Quantidade
Desigualdades raciais e culturais	2
Desigualdades territoriais e de acesso	2
Desigualdades socioeconômicas	1
Migrações e diversidade linguística	1
Educação contextualizada e inclusão	1

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Das sete produções analisadas, duas abordaram desigualdades raciais e culturais (28,6%), duas focalizaram desigualdades territoriais e de acesso (28,6%), uma investigou desigualdades socioeconômicas (14,3%), uma discutiu migrações e diversidade linguística (14,3%) e uma examinou práticas de educação contextualizada e inclusão (14,3%). Os dados evidenciam predominância de estudos voltados às dimensões raciais, culturais e territoriais da desigualdade educacional, enquanto temas relacionados à migração infantil e à inclusão linguística permanecem pouco explorados na produção acadêmica brasileira.

4 CONCLUSÕES

A análise da produção acadêmica brasileira sobre inclusão e desigualdades na Educação Infantil evidencia que a efetivação do direito à educação ainda ocorre de maneira desigual no contexto brasileiro. Embora os avanços normativos tenham ampliado o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, persistem barreiras estruturais que limitam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os estudos analisados demonstram que as desigualdades educacionais articulam dimensões socioeconômicas, territoriais, culturais, étnico-raciais e relacionadas às deficiências e transtornos do desenvolvimento. Sob a perspectiva da interseccionalidade, compreende-se que tais marcadores sociais produzem experiências diferenciadas de exclusão e vulnerabilidade.

Nesse contexto, a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física da criança na instituição educativa. Incluir implica reorganizar currículos, práticas pedagógicas, tempos, espaços e processos avaliativos, reconhecendo a diversidade humana como princípio constitutivo da educação.

Os resultados também evidenciam que a ampliação das políticas inclusivas não tem sido acompanhada, em muitos contextos, por investimentos suficientes em infraestrutura, financiamento educacional redistributivo e formação docente continuada. Dessa forma, conclui-se que a consolidação de uma Educação Infantil inclusiva exige ações integradas entre políticas públicas, gestão educacional, formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI e a Professora orientadora doutora Valéria Becher Trentin pelo incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1017-1034, out./dez. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENTRE O CUIDADO E A DESIGUALDADE: UM RELATO SOBRE RACISMO E GÊNERO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Nathália Nunes Oberg [1]
Laura Vivian Valentim de Moura [2]
Maria Eduarda Neves Andriani [3]
Julia Fronza Roepcke[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes [5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O racismo estrutural manifesta-se nos serviços de saúde por meio de práticas, condutas e silenciamentos que afetam de forma desproporcional pessoas negras, sejam usuárias ou profissionais. Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar criticamente uma situação de racismo e sexismo observada por acadêmicas de Medicina durante atividade prática em uma unidade de atenção básica, refletindo sobre seus impactos na formação em saúde. Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, com abordagem narrativa e reflexiva, fundamentado em autores que discutem a produção de conhecimento a partir da experiência vivida e em referenciais teóricos sobre racismo, sexismo e racismo institucional na saúde. A análise parte de uma situação em que um usuário evitou contato visual e comunicação direta com uma profissional de enfermagem negra, direcionando suas respostas às acadêmicas brancas que acompanhavam o atendimento. Os resultados indicam que o episódio não pode ser compreendido como fato isolado, pois expressa dinâmicas históricas de deslegitimação da autoridade profissional da mulher negra e de naturalização do racismo nas práticas cotidianas de cuidado. A experiência evidenciou a necessidade de uma formação médica capaz de reconhecer, problematizar e enfrentar situações de racismo e sexismo nos serviços de saúde. Assim, reforça-se a importância de incorporar a perspectiva antirracista e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra à formação em saúde.

Palavras-chave: racismo estrutural; gênero; formação em saúde.

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: nathalia.oberg@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: laura.moura@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: maria.andriani@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE.*E-mail*: julia.roepcke@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil constitui um elemento estrutural da organização social, historicamente relacionado ao processo colonial, à escravização da população negra e à permanência de hierarquias raciais após a abolição. Nesse sentido, o racismo não se restringe a manifestações pontuais ou individuais, mas opera de forma contínua nas instituições, nas relações cotidianas e nos modos como determinados sujeitos são reconhecidos ou silenciados socialmente.

No campo da saúde, o racismo se expressa por meio de práticas, discursos e decisões que, ainda que naturalizados, produzem e reforçam desigualdades no acesso, no acolhimento e na qualidade da assistência prestada. Werneck (2016) destaca que o racismo institucional no setor da saúde afeta de maneira desproporcional a população negra, revelando-se tanto em barreiras de acesso quanto em formas diferenciadas de tratamento, escuta e reconhecimento nos serviços de saúde.

Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar criticamente uma situação de racismo e sexismo observada em uma unidade de atenção básica, buscando evidenciar como desigualdades raciais e de gênero podem se materializar nas práticas cotidianas de cuidado. A relevância da discussão está na necessidade de problematizar essas ocorrências no âmbito da formação em saúde, uma vez que a construção de uma prática profissional ética e comprometida com a equidade exige o reconhecimento das desigualdades que atravessam o processo saúde-doença. Dessa forma, a análise contribui para a reflexão crítica sobre o papel dos futuros profissionais diante das iniquidades raciais presentes nos serviços de saúde.

O texto parte de uma experiência concreta vivenciada na atenção básica, compreendida não apenas como espaço de cuidado, mas também como território no qual se reproduzem dinâmicas sociais mais amplas. A partir dessa vivência, torna-se possível identificar que o racismo nem sempre se apresenta de maneira explícita, mas também por meio de condutas sutis, omissões e diferenciações no tratamento, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento, ao mesmo tempo em que perpetua seus efeitos.

A análise do caso exige a articulação entre raça, gênero e formação em saúde, uma vez que as desigualdades não operam de forma isolada. Nesse contexto, Gonzalez (1984) permite compreender que o racismo, no Brasil, está profundamente entrelaçado ao sexismo, produzindo formas específicas de opressão que atingem sobretudo mulheres negras. Essa articulação evidencia que experiências de discriminação no campo da saúde não podem ser analisadas apenas sob a ótica racial, mas devem considerar a sobreposição de marcadores sociais que intensificam vulnerabilidades e desigualdades.

Além disso, a discussão sobre racismo institucional aponta que práticas discriminatórias não se limitam às atitudes individuais, mas podem estar incorporadas às rotinas, normas e estruturas organizacionais dos serviços (Werneck, 2016). Essa perspectiva permite compreender que o enfrentamento do racismo na saúde demanda não apenas mudanças comportamentais, mas também transformações na formação dos profissionais e na organização dos

serviços, de modo a promover práticas mais equitativas e sensíveis às especificidades da população negra.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, elaborado a partir de uma situação observada durante atividade prática de pré-consulta em uma unidade de atenção básica à saúde. A abordagem adotada é narrativa e reflexiva, compreendendo que a experiência vivida no campo de prática pode constituir fonte de produção de conhecimento quando retomada de forma crítica e sistematizada (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Nessa perspectiva, a narrativa não se limita ao registro do ocorrido, mas funciona como instrumento de análise e aprendizagem, permitindo que a vivência acadêmica seja articulada a dimensões mais amplas da formação, da identidade profissional e dos contextos sociais em que se insere (Bueno, 2002). Assim, o episódio relatado foi analisado à luz das discussões sobre racismo institucional, gênero e formação em saúde, considerando os modos como desigualdades raciais e de gênero podem atravessar as práticas cotidianas de cuidado.

O episódio que originou este trabalho foi observado por acadêmicas do curso de Medicina durante atendimento de triagem, momento em que se tornou perceptível uma diferença significativa na forma como um usuário se dirigia às acadêmicas e à profissional de enfermagem responsável pelo procedimento. A construção do texto priorizou o rigor ético em todas as suas etapas, sendo preservado o anonimato das pessoas envolvidas e do local de ocorrência. Para isso, foram utilizadas descrições genéricas, como usuário, profissional de enfermagem e unidade de saúde, evitando qualquer elemento que possibilite identificação direta ou indireta dos sujeitos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato em análise ocorreu em uma Unidade Básica de Saúde, durante uma atividade prática de pré-consulta. Na ocasião, um usuário branco foi acolhido por uma profissional de enfermagem negra, responsável por aferir os sinais vitais e registrar a queixa inicial para a consulta. Durante o atendimento, observou-se que o usuário evitava contato visual com a profissional e não respondia diretamente às perguntas realizadas por ela, direcionando suas respostas às acadêmicas brancas que acompanhavam a atividade.

As acadêmicas de Medicina, mulheres brancas em início de formação, acompanhavam a atividade com o objetivo de observar o funcionamento da unidade e compreender a dinâmica do atendimento na atenção básica. O episódio gerou desconforto, pois, mesmo quando questionado pela profissional de enfermagem, o usuário direcionava suas respostas às acadêmicas, demonstrando maior abertura comunicativa com elas, enquanto mantinha postura rígida e pouco receptiva diante da profissional responsável pelo atendimento.

A situação observada não pode ser compreendida apenas como um mal-entendido ou como simples falta de empatia individual. O episódio expressa dinâmicas raciais historicamente construídas e naturalizadas na sociedade brasileira, nas quais a autoridade, a escuta e o reconhecimento profissional são distribuídos de forma desigual conforme marcadores de raça e gênero.

A atitude do usuário, ao ignorar a profissional negra e direcionar o olhar e as respostas às acadêmicas brancas, permite compreender a articulação entre racismo e sexismo discutida por Gonzalez (1984). Na história social brasileira, mulheres negras foram frequentemente associadas a lugares de serviço, cuidado e subordinação, enquanto sua competência técnica e autoridade profissional foram invisibilizadas por estigmas raciais e de gênero. O episódio relatado ilustra essa dinâmica: a profissional responsável pelo atendimento teve sua autoridade desconsiderada, enquanto as acadêmicas brancas foram reconhecidas como interlocutoras legítimas, evidenciando como o racismo estrutural opera também em espaços de cuidado.

Essa interpretação dialoga com Almeida e Lopes (2025), ao destacarem a atualidade do pensamento de Lélia Gonzalez para compreender a articulação entre raça, gênero e classe no Brasil. Para os autores, a crítica de Lélia Gonzalez permanece relevante justamente por evidenciar como a experiência da mulher negra é atravessada por processos de marginalização institucional, invisibilização e negação de reconhecimento social.

Como aponta a médica e pesquisadora negra Jurema Werneck (2016) o racismo na saúde não ocorre apenas por meio de agressões verbais explícitas, mas também em práticas sutis de silenciamento, frieza, recusa de escuta e deslegitimação da presença negra nos serviços. No episódio analisado, a recusa de comunicação direta e a desconsideração da autoridade da profissional evidenciam uma forma de violência racial que afeta não apenas a trabalhadora, mas também a qualidade da relação de cuidado. Situações como essa podem fragilizar emocionalmente profissionais negros, que frequentemente precisam lidar com ofensas diretas ou indiretas enquanto mantêm a responsabilidade ética de acolher, orientar e atender os usuários.

Para Werneck (2016), o racismo institucional no campo da saúde tende a naturalizar tratamentos diferenciados e desigualdades que deveriam ser reconhecidos como falhas éticas e institucionais graves. Nesse sentido, a desumanização do corpo negro, seja na condição de usuário ou de profissional, não pode ser compreendida como algo comum ou cotidiano, mas como expressão de uma estrutura que historicamente associa pessoas negras ao lugar da subordinação e do silenciamento.

Um aspecto central do relato é a presença das acadêmicas na cena, pois o desconforto vivenciado diante da situação tornou-se ponto de partida para uma reflexão crítica sobre a formação em saúde. Embora a literatura, as diretrizes curriculares e os protocolos sejam fundamentais para a formação profissional, a vivência prática evidencia que também é necessário reconhecer como as desigualdades atravessam o cotidiano do cuidado. A educação médica deve capacitar os estudantes a compreender que a saúde não é apenas biológica, mas também social, histórica e atravessada por marcadores como raça, gênero e

classe, que influenciam quem é ouvido, reconhecido ou silenciado nos serviços.

O caso também evidencia a necessidade de maior integração da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) no cotidiano do Sistema Único de Saúde. A política reconhece o racismo institucional como produtor de desigualdades e barreiras de acesso, indicando que seu enfrentamento não deve depender apenas de iniciativas individuais ou de "bom senso", mas constituir compromisso ético, legal e institucional dos serviços de saúde (Brasil, 2017). Assim, práticas de formação e de cuidado precisam incorporar a dimensão racial como elemento central para a promoção da equidade.

Dessa forma, o episódio evidencia que o racismo pode operar como um filtro nas relações entre usuários e profissionais de saúde, produzindo reconhecimentos desiguais de autoridade, competência e legitimidade. A situação analisada reforça a urgência de uma formação em saúde antirracista, capaz de preparar futuros profissionais para reconhecer, problematizar e enfrentar práticas discriminatórias nos serviços de saúde.

4 CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo refletir criticamente sobre uma situação observada durante a vivência acadêmica em serviço de saúde, analisando-a à luz das discussões sobre racismo, gênero e formação em saúde. A experiência relatada, quando retomada de forma crítica e sistematizada, evidenciou que o episódio observado não se restringe a uma conduta individual isolada, mas expressa dinâmicas estruturais de desigualdade racial e de gênero que atravessam o cotidiano institucional da saúde, inclusive quando são naturalizadas ou silenciadas.

A reação da profissional envolvida, que afirmou estar acostumada a situações semelhantes, mas demonstrou ser afetada pelo ocorrido, evidencia o peso desse processo de naturalização. O desconforto vivenciado pelas acadêmicas diante da cena e a dificuldade de intervir no momento reforçam a necessidade de que a formação médica prepare os estudantes não apenas para reconhecer situações de racismo e sexismo, mas também para enfrentá-las de forma ética e responsável. Saber que o racismo existe nos serviços de saúde não é suficiente; é preciso desenvolver ferramentas práticas, institucionais e formativas para agir diante dele, evitando sua naturalização no cotidiano do cuidado.

Dessa forma, discutir racismo na saúde é parte indispensável da formação de profissionais comprometidos com equidade, cuidado e dignidade humana. A experiência analisada reforça a importância de incorporar a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e a perspectiva antirracista à formação em saúde, de modo que futuros profissionais possam reconhecer desigualdades, problematizar práticas discriminatórias e contribuir para a construção de serviços de saúde mais justos, acolhedores e humanizados.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Agradecemos ao professor Guilherme Augusto Hilário Lopes pelas orientações e pelo apoio ao longo do desenvolvimento deste relato.

Também gostaríamos de expressar nossa gratidão à Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) pela oportunidade de formação acadêmica e pelo suporte oferecido ao longo deste relato.

Agradecemos especialmente à profissional de enfermagem que, durante a vivência prática, contribuiu para nossa formação com acolhimento, orientação e generosidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Grasielli Aparecida de; LOPES, Guilherme Augusto Hilário. Racismo e sexismo na cultura brasileira: a atualidade do pensamento de Lélia Gonzalez. *In*: NOVEMBRO NEGRO, 5.; SIMPÓSIO DE DIREITOS HUMANOS, 6.; FÓRUM DE LETRAMENTO RACIAL, 1., 2025. Curitiba, PR. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2025. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/v-novembro-negro-vi-simposio-direitos-humanos/1382089-RACISMO-E-SEXISMO-NA-CULTURA-BRASILEIRA--A-ATUALIDADE-DO-PENSAMENTO-DE-LELIA-GONZALEZ. Acesso em: 10 maio 2026.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa,** [s. l.], v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf□=pt. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf. Acesso em: 3 maio 2026.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Gonzales-1984-Racismo-eSexismo-na-Cultura-Brasileira.pdf. Acesso em: 3 maio 2026.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade,** São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535–549, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf□=pt. Acesso em: 3 maio 2026.

EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Laura Heloisa Eloi Moreira[1]
Rodolfo Henrique Alves Dalago[2]
Sindy Beatriz Souza Oliveira[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: O presente resumo expandido analisa o fenômeno da evasão escolar no ensino médio brasileiro a partir de dados oficiais recentes. O ensino médio constitui a etapa da educação básica com os maiores índices de abandono e reprovação, o que compromete o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 e as metas do Plano Nacional de Educação. O objetivo foi examinar a magnitude e os fatores determinantes da evasão, bem como as políticas públicas de enfrentamento. Adotou-se pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativo-quantitativa, valendo-se de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados indicam que, segundo o Censo Escolar de 2023, a taxa de evasão no ensino médio alcançou 5,9% e a de repetência, 3,9%, as maiores da educação básica. Em 2024, conforme a PNAD Contínua, 8,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos não haviam concluído essa etapa, tendo como principais motivos a necessidade de trabalhar (42,0%) e a falta de interesse pelos estudos (25,1%). Dados do Ministério da Educação apontam que, após dois anos de implementação do Programa Pé-de-Meia, a taxa de abandono escolar no ensino médio passou de 6,4%, em 2022, para 3,6%, em 2024, redução de 43% no período. Conclui-se que a evasão é um fenômeno multifatorial, com raízes socioeconômicas profundas, exigindo políticas públicas articuladas que aliem transferência de renda, melhoria da qualidade do ensino e combate às desigualdades.

Palavras-chave: evasão escolar; ensino médio; políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação é direito social fundamental previsto no art. 6º da Constituição Federal de 1988 e assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O Plano Nacional

[1] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: laura.moreira@unife.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: rodolfo.dalago@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: sindy.oliveira@unifebe.edu.br
[4] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fixou metas de universalização do acesso à educação básica e de permanência dos estudantes até a conclusão do ensino médio. Apesar dos avanços registrados nas últimas décadas, o Brasil ainda convive com índices expressivos de evasão escolar, sobretudo nessa etapa terminal da educação básica.

A evasão escolar não se confunde com o abandono pontual. Conforme observam Silva Filho e Araújo (2017), o abandono refere-se à interrupção da frequência ao longo de determinado ano letivo, ao passo que a evasão pressupõe o afastamento definitivo, caracterizado pela não realização de nova matrícula. Cuida-se, portanto, de fenômeno complexo e multifatorial, produto de determinantes socioeconômicos, culturais, pedagógicos e institucionais, conforme sintetizam Monteiro e Martins (2022).

Diante desse quadro, o problema desta investigação consiste em identificar a magnitude atual da evasão no ensino médio brasileiro, os fatores que a motivam e os principais instrumentos de política pública voltados ao seu enfrentamento. O objetivo geral é analisar o fenômeno à luz de dados oficiais recentes, produzidos pelo Inep e pelo IBGE, bem como discutir os primeiros resultados do Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. A justificativa reside na centralidade do ensino médio para a mobilidade social, o ingresso no ensino superior e a inserção qualificada no mercado de trabalho, sendo tema de permanente interesse para a comunidade acadêmica e para os formuladores de políticas públicas.

Nesse sentido, a evasão escolar pode ser compreendida como uma forma de exclusão educacional, pois impede a permanência e a conclusão da trajetória escolar, afetando de modo mais intenso os grupos socialmente vulnerabilizados.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, com abordagem mista, qualitativa e quantitativa, e objetivo descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, valeu-se da pesquisa bibliográfica e documental, combinação adequada para a análise de fenômenos educacionais cuja compreensão exige tanto a mensuração de indicadores quanto a interpretação de seus significados sociais (Baptista, Campos, 2016).

A coleta documental foi realizada junto a fontes oficiais, notadamente: o Resumo Técnico e as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, publicados pelo Inep (Brasil, 2024); o módulo anual de Educação da PNAD Contínua, publicado pelo IBGE em sua Coleção Ibgeana (IBGE, 2025); e divulgações institucionais do Ministério da Educação acerca do Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2026). A revisão bibliográfica abrangeu artigos científicos publicados em periódicos nacionais nos últimos anos, com vistas a fundamentar a discussão teórica dos fatores associados à evasão.

Os dados quantitativos coletados foram organizados, sintetizados e confrontados com a produção acadêmica selecionada, permitindo análise interpretativa dos resultados. Adotou-se, como recorte temporal principal,

o intervalo de 2019 a 2025, de modo a capturar tanto o cenário imediatamente anterior à pandemia de covid-19 quanto seus desdobramentos mais recentes sobre a trajetória escolar dos estudantes brasileiros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os indicadores oficiais confirmam que o ensino médio é a etapa mais vulnerável da educação básica brasileira. Segundo o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo INEP em fevereiro de 2024, a taxa de evasão no ensino médio atingiu 5,9% e a de repetência, 3,9%, percentuais superiores aos das demais etapas da educação básica (Brasil, 2024).

A análise do fluxo escolar revela que o gargalo se concentra nas séries iniciais do ensino médio. Os indicadores de fluxo escolar produzidos pelo Inep, com base no acompanhamento longitudinal das matrículas via Censo Escolar, têm reiteradamente evidenciado que a 1ª série do ensino médio concentra as maiores taxas de evasão da educação básica, a um patamar superior ao da 3ª série. A esse gargalo soma-se elevada distorção idade-série, indicador que, no ensino médio, mantém-se acima da média da educação básica, com diferenças regionais expressivas, sobretudo em estados das regiões Norte e Nordeste e em zonas rurais e ribeirinhas (Brasil, 2024).

Do ponto de vista do contingente absoluto, a PNAD Contínua — Educação 2024, divulgada pelo IBGE em junho de 2025, identificou 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos que não haviam concluído o ensino médio, seja por abandono, seja por nunca terem frequentado a escola (IBGE, 2025). Desses, 59,1% eram homens e 40,9%, mulheres; 26,5% se autodeclaravam brancos e 72,5%, pretos ou pardos, dado que evidencia a reprodução, no campo educacional, das desigualdades raciais que caracterizam a sociedade brasileira.

O abandono concentra-se na transição para o ensino médio. Conforme o IBGE, no grupo etário de 14 a 29 anos, os maiores percentuais de abandono ocorrem a partir dos 16 anos: 16,5% nessa idade, 19,9% aos 17 anos e 20,7% aos 18 anos. Ainda assim, persiste o abandono precoce nas idades correspondentes ao ensino fundamental, com 6,5% até os 13 anos e 6,8% aos 14 anos. Em 2024, a taxa ajustada de frequência escolar líquida de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio foi de 76,7%, ainda 8,3 pontos percentuais abaixo da meta de 85% fixada pelo Plano Nacional de Educação para o final da sua vigência (IBGE, 2025).

Os motivos declarados pelos jovens para o abandono reforçam o caráter estrutural do fenômeno. Em 2024, a necessidade de trabalhar foi apontada por 42,0% dos entrevistados, seguida da falta de interesse em estudar (25,1%). Entre os homens, o trabalho foi mencionado por 53,6%; entre as mulheres, embora o trabalho permaneça como motivo mais citado (25,1%), a gravidez (23,4%) e a falta de interesse (22,5%) aparecem em proporções relevantes, e 9,0% indicaram a realização de afazeres domésticos ou cuidados com terceiros (IBGE, 2025). Tais dados dialogam com a revisão da literatura, que historicamente divide os fatores da evasão em extraescolares, ligados a condições socioeconômicas e familiares, e intraescolares, vinculados à

qualidade do ensino, à relação professor-aluno e à organização curricular (Ferreira, 2022; Monteiro; Martins, 2022).

Krawczyk (2009) sustenta, ademais, que a evasão contemporânea expressa uma crise de legitimidade do ensino médio, que não se reduz à variável econômica: os jovens não vislumbram utilidade prática nos conteúdos ofertados nem conexão entre a formação recebida e suas aspirações profissionais. Essa leitura é corroborada pela análise do IBGE, que associa o pico de abandono nos 16, 17 e 18 anos à percepção de baixa utilidade do ensino médio e à pressão pela entrada precoce no mercado de trabalho (IBGE, 2025).

No plano das políticas públicas, o Estado brasileiro tem articulado três frentes principais. Na base da proteção social, o Programa Bolsa Família utiliza a frequência escolar como condicionalidade para o recebimento do benefício, atuando indiretamente sobre o abandono ao mitigar a insegurança alimentar e a renda familiar. A Busca Ativa Escolar, metodologia intersetorial desenvolvida pelo UNICEF em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação, mobiliza assistência social, saúde e educação para identificar, rematricular e acompanhar estudantes evadidos, reconhecendo a exclusão escolar como problema social complexo que exige rede de proteção integrada (UNICEF, 2017).

A terceira e mais recente frente é o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que funciona como poupança vinculada à permanência escolar. Estudantes da rede pública de baixa renda inscritos no Cadastro Único acumulam, ao longo do ensino médio, valores que podem alcançar R$9.200,00, condicionados à matrícula ativa, à frequência mínima de 80%, à aprovação ao final de cada série e à participação no Exame Nacional do Ensino Médio. Conforme divulgação institucional do Ministério da Educação ao final do segundo ano do programa, a taxa de abandono escolar no ensino médio passou de 6,4%, em 2022, para 3,6%, em 2024, redução de 43% no período (Brasil, 2026). No mesmo intervalo, a taxa de reprovação caiu 33% e a distorção idade-série, 27,5% , sendo que, no terceiro ano do ensino médio, a redução desta última chegou a 63%. Desde sua implementação, o programa beneficiou cerca de 5,6 milhões de estudantes, equivalentes a 54% dos matriculados na rede pública de ensino médio, com investimento federal total de R$18,6 bilhões nos anos letivos de 2024 e 2025.

Ainda que promissores, os resultados do Pé-de-Meia suscitam questões relevantes. A literatura alerta para o risco de dependência do incentivo financeiro e para a necessidade de avaliação de longo prazo, sobretudo quanto à qualidade da aprendizagem dos estudantes mantidos na escola. Estudos apontam, ademais, para os limites marginais da simples ampliação do valor da bolsa e para a conveniência de integrar o programa a iniciativas complementares, como o reforço pedagógico, a ampliação do tempo integral e a oferta articulada de Educação Profissional e Tecnológica ao ensino médio regular, capazes de incidir sobre a percepção de utilidade do ensino médio apontada por Krawczyk (2009) e ratificada pelos dados mais recentes da PNAD Contínua.

4 CONCLUSÕES

Os dados oficiais examinados permitem afirmar que o ensino médio continua a ser o principal gargalo da educação básica brasileira. A evasão, embora em recuo após a implementação de políticas recentes, ainda afasta da escola um contingente estimado em 8,7 milhões de jovens, concentrados entre homens, pretos e pardos e habitantes das regiões mais pobres e de áreas rurais. Os motivos declarados são necessidade de trabalhar, desinteresse pelos estudos, gravidez e afazeres domésticos que revelam que o fenômeno tem raízes simultaneamente socioeconômicas, culturais e pedagógicas.

A adoção do Programa Pé-de-Meia inaugurou trajetória positiva, com redução significativa das taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série em curto intervalo de tempo, considerados o intervalo entre 2022 e 2024 (abandono e reprovação) e entre 2022 e 2025 (distorção idade-série). Seus resultados, contudo, precisam ser monitorados ao longo do tempo e articulados a outras frentes de política pública, entre as quais a melhoria da qualidade e da atratividade do currículo do ensino médio, o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica, a ampliação do tempo integral e a ação direta sobre as desigualdades regionais e raciais.

Responde-se, assim, ao problema de pesquisa proposto: a evasão no ensino médio brasileiro é fenômeno multifatorial, estruturalmente ancorado nas desigualdades socioeconômicas e no próprio modelo de organização dessa etapa de ensino, de modo que seu enfrentamento exige políticas intersetoriais, permanentes e orientadas à equidade. Impõe-se, portanto, a continuidade das investigações acadêmicas sobre o tema, sobretudo para avaliar, em prazos mais longos, os efeitos das políticas recentemente implementadas sobre a aprendizagem e a inserção social dos egressos da educação básica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE, Centro Universitário de Brusque, pelo apoio institucional e acadêmico, bem como pela estrutura disponibilizada, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Registramos, ainda, nossos agradecimentos aos docentes e colaboradores que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Makilim N.; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias Pesquisa em Ciências - Análise Quantitativa e Qualitativa**, 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2016. E-book. p.vii. ISBN 9788521630470. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788521630470/. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 24 abr. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Incentivo à Permanência Escolar no Ensino Médio (Programa Pé-de-Meia) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2023.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2023: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Após dois anos de Pé-de-Meia, abandono escolar cai 43%.** Brasília, DF: MEC, 1 abr. 2026. Divulgação institucional. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/apos-dois-anos-de-pe-de-meia-abandono-escolar-cai-43 . Acesso em: 24 abr. 2026.

FERREIRA, Maria Edite. Evasão escolar no ensino médio: possíveis causas e soluções. **RCMOS — Revista Científica Multidisciplinar O Saber, v. 1, n. 1, 2022.** Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/253. Acesso em: 24 abr. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. (Coleção Ibgeana). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102180. Acesso em: 24 abr. 2026.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MONTEIRO, V. Borges; MARTINS, J. Wagner. Causas da evasão escolar no ensino médio e ensino superior: qual a interseção? *RECIMA21* — **Revista Científica Multidisciplinar, v. 3, n. 3, e331203, 2022.** Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1203. Acesso em: 24 abr. 2026.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.** Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/24527/15729. Acesso em: 24 abr. 2026.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Busca Ativa Escolar: estratégia para a inclusão de crianças e adolescentes na escola.** Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2017.

EVOLUÇÃO E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Elis Regina Abreu de Morais [1]
João Francisco Pereira Raulino [2]
Mickaeli Hostins Coradini [3]
Murilo Nicoletti [4]
Tatiana Costa Masera [5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se como uma modalidade educacional voltada à garantia do direito à educação para sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Conforme discutem Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro, a EJA ultrapassa os limites da escolarização formal, abrangendo processos de formação social, política e cultural. Historicamente, a modalidade foi marcada por práticas assistencialistas e compensatórias, embora também tenha incorporado perspectivas críticas e emancipatórias, especialmente a partir das contribuições de Paulo Freire, que valorizou o diálogo, a reflexão crítica e as experiências de vida dos educandos. Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode promover a democratização do conhecimento e a formação de sujeitos críticos, respeitando as trajetórias de vida e as especificidades socioculturais do público atendido? Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode promover a democratização do conhecimento e a formação de sujeitos críticos, respeitando as trajetórias de vida e as especificidades socioculturais do público atendido. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Sérgio Haddad, Di Pierro, Joia, Ribeiro, Keller, Becker e Strelhow. Os resultados evidenciam que a EJA ainda enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à evasão escolar, à juvenilização da modalidade e à formação docente, mas permanece fundamental para a inclusão social, a democratização do conhecimento e a formação cidadã.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Democratização do Conhecimento; Inclusão Escolar.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: elis.regina@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*:joao.raulino@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: mickaeli.coradini@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: murilonicoletti@unifebe.edu.br
[5] Mestra em Educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se como um campo de práticas e reflexão que ultrapassa os limites da escolarização em sentido estrito Haddad e Di Pierro (2000). Conforme destacam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), essa característica decorre do fato de a modalidade abranger diferentes processos formativos, como qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e trocas culturais realizadas para além do espaço escolar. Nesse sentido, a EJA configura-se como um campo pedagógico marcado pela diversidade de sujeitos, experiências e trajetórias de vida, exigindo práticas educativas capazes de dialogar com as especificidades socioculturais do público atendido. Complementando essa perspectiva, Keller e Becker (2019) ressaltam que a modalidade demanda um pensamento pedagógico que considere a maturidade, as experiências sociais e os conhecimentos construídos ao longo da vida pelos estudantes.

Sob uma perspectiva histórica, Strelhow (2010) evidencia que a EJA é marcada por uma complexidade que transcende o ensino formal, pois necessita dialogar com os saberes cotidianos dos estudantes, frequentemente desvalorizados pelo mundo letrado, mas fundamentais para a construção da autoestima, da dignidade e da participação social. Entretanto, a trajetória da modalidade no Brasil também é permeada por tensões e contradições. Enquanto concepções mais amplas compreendem a EJA como instrumento de democratização do conhecimento e promoção da cidadania, perspectivas restritivas historicamente a relegaram a um lugar secundário nas políticas educacionais (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Como consequência, consolidou-se, em diferentes períodos, uma cultura de alfabetização aligeirada e assistencialista, centrada na simples decodificação da linguagem escrita e desvinculada da construção crítica de significados, favorecendo a permanência do analfabetismo funcional (Strelhow, 2010; Keller; Becker, 2019).

Na década de 1960, o paradigma freireano[6] promoveu importantes transformações ao introduzir o diálogo como princípio educativo e valorizar a reflexão crítica sobre a realidade vivida pelos educandos. Contudo, o golpe militar de 1964 interrompeu muitas dessas iniciativas emancipatórias, substituindo-as por modelos voltados ao controle e à homogeneização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001; Strelhow, 2010). Apenas com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a EJA passou a ser reconhecida formalmente como um direito. Ainda assim, a modalidade continuou enfrentando desafios estruturais e pedagógicos, especialmente durante a década de 1990, marcada pela exclusão de políticas de financiamento e pelo

[6] O paradigma freireano diz respeito à contribuição do pensamento de Paulo Freire baseado em um currículo crítico-emancipatório. Pode ser entendido como uma concepção de educação emancipatória que visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã. É uma proposta de educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professores e estudantes (MENEZES; SANTIAGO, 2014) .

processo de juvenilização da clientela, caracterizado pelo aumento da presença de adolescentes com defasagem escolar em um espaço historicamente destinado a trabalhadores adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Atualmente, um dos principais desafios da EJA consiste em superar concepções meramente compensatórias e consolidar o paradigma da educação continuada. Essa perspectiva exige currículos flexíveis e práticas pedagógicas que integrem formação geral, participação social e inserção profissional, reconhecendo que a aprendizagem acompanha o ser humano ao longo de toda a vida (Keller; Becker, 2019). Dessa forma, a EJA deve contribuir para o acesso ao conhecimento formal, e também para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social e histórico (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode promover a democratização do conhecimento e a formação de sujeitos críticos, respeitando as trajetórias de vida e as especificidades socioculturais do público atendido? Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode promover a democratização do conhecimento e a formação de sujeitos críticos, respeitando as trajetórias de vida e as especificidades socioculturais do público atendido.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a EJA para além de perspectivas assistencialistas e compensatórias que historicamente marginalizaram a modalidade. Discutir a EJA sob uma perspectiva crítica e inclusiva mostra-se fundamental para subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das trajetórias dos estudantes, especialmente diante dos desafios relacionados ao processo de juvenilização da modalidade. Nesse sentido, a pesquisa apresenta relevância acadêmica e social ao contribuir para reflexões sobre inclusão, dignidade humana e garantia do direito à educação ao longo da vida (Haddad; Di Pierro, 2000).

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como de natureza básica, por buscar ampliar os conhecimentos teóricos e científicos acerca da EJA, considerando seus aspectos históricos, sociais e pedagógicos. Conforme Antônio Carlos Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem como finalidade a produção de conhecimentos voltados à compreensão de determinados fenômenos, sem necessariamente apresentar aplicação prática imediata.

Quanto à abordagem, o estudo possui caráter qualitativo, uma vez que busca compreender e interpretar fenômenos sociais a partir de significados, experiências e reflexões presentes na realidade investigada. Segundo Roberto Hernández Sampieri (2013), a pesquisa qualitativa privilegia a análise interpretativa dos fenômenos humanos e sociais, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das relações e contextos estudados.

Em relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória. O caráter descritivo está relacionado à análise das características da EJA no contexto brasileiro, enquanto a perspectiva exploratória possibilita maior aproximação com a temática investigada, favorecendo a ampliação das discussões acerca dos desafios, avanços e transformações históricas da modalidade (Gil, 2008).

No que se refere aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e produções acadêmicas (Lakatos; Marconi, 2003). Para a construção do estudo, foram selecionadas obras de autores que discutem a EJA sob perspectivas históricas, sociais e educacionais, entre eles Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Strelhow (2010) e Keller e Becker (2019).

A geração dos dados ocorreu por meio da leitura, seleção e análise das obras consultadas, buscando responder ao objetivo deste estudo: compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode promover a democratização do conhecimento e a formação de sujeitos críticos, respeitando as trajetórias de vida e as especificidades socioculturais do público atendido, avançando para uma análise e interpretação crítica dos achados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil evidencia um percurso marcado pela transição de práticas assistencialistas e excludentes para o reconhecimento da educação como direito subjetivo, embora sua efetivação ainda enfrenta importantes desafios (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Durante o período imperial e o início da República, a educação de adultos esteve associada a um caráter missionário e compensatório, no qual o letramento era compreendido como ação de caridade destinada às camadas populares. Paralelamente, legislações como a Lei Saraiva, de 1881, e a Constituição de 1891 reforçaram processos de exclusão política ao restringirem o direito ao voto às pessoas alfabetizadas (Strelhow, 2010).

A partir da década de 1940, a educação de adultos passou a integrar as políticas nacionais de educação, impulsionada pela criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947 e pelas influências de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência ea Cultura (UNESCO), que relacionavam a alfabetização ao desenvolvimento econômico e social das nações (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Na década de 1960, a Educação Popular, especialmente por meio das contribuições de Paulo Freire, promoveu uma nova compreensão da alfabetização, concebendo-a como instrumento de conscientização crítica e transformação social (Freire, 1987). Nessa perspectiva, o analfabetismo passou a ser entendido não como causa da pobreza, mas como consequência das desigualdades estruturais da sociedade (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Entretanto, com o golpe militar de 1964, essa proposta foi interrompida e substituída por iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(Mobral), caracterizado por uma perspectiva funcionalista e voltada ao controle social, desconsiderando a dimensão crítica da educação (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Em seguida, com a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 consolidaram a EJA como modalidade da educação básica, assegurando o direito à escolarização para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Apesar dos avanços legais, os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 demonstraram dificuldades significativas na superação do analfabetismo e na ampliação da oferta educacional para jovens e adultos. Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001), apontam que a redução dos índices de analfabetismo ocorreu de maneira lenta e esteve mais relacionada às mudanças demográficas do que à efetividade das políticas públicas implementadas. Além disso, o mesmo autor evidencia que programas como o Brasil Alfabetizado receberam críticas relacionadas à baixa qualidade pedagógica e à fragilidade dos processos de acompanhamento.

Outro desafio refere-se ao financiamento da modalidade. Embora a EJA tenha sido incorporada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o fator de ponderação inferior atribuído à modalidade contribui para a manutenção do subfinanciamento e dificulta a ampliação da oferta educacional Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

No contexto contemporâneo, a EJA enfrenta o desafio de superar perspectivas meramente compensatórias, consolidando-se como espaço de formação humana, cidadã e crítica. Nesse sentido, torna-se necessário adotar uma concepção de educação ao longo da vida, articulando escolarização, qualificação profissional e valorização das trajetórias socioculturais dos estudantes (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Além disso, questões relacionadas à formação docente e à juvenilização da modalidade evidenciam a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas. A ausência histórica de formação específica para atuação na EJA, somada à heterogeneidade dos sujeitos atendidos, exige propostas educativas capazes de respeitar as experiências de vida dos estudantes e promover sua participação crítica na sociedade (Strelhow, 2010; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Dessa forma, a efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos depende da construção de políticas públicas que garantam financiamento adequado, valorização profissional e práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento, a inclusão social e a formação de sujeitos críticos e participativos (Menezes; Santiago, 2014).

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a EJA representa muito mais do que uma modalidade destinada à escolarização tardia, constituindo-se como importante instrumento de inclusão social, formação cidadã e transformação da realidade de sujeitos que historicamente tiveram seu direito à educação negado ou interrompido.

A EJA ultrapassa os limites da educação formal ao abranger processos de formação humana, política e social (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Ao longo de sua trajetória no Brasil, a modalidade foi marcada por diferentes concepções pedagógicas e políticas públicas, oscilando entre práticas assistencialistas e propostas voltadas à emancipação e à construção da consciência crítica dos educandos. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, cuja perspectiva educacional fundamenta-se no diálogo, na valorização das experiências de vida e na reflexão crítica sobre a realidade social.

A pesquisa permitiu compreender que os desafios enfrentados pela EJA ainda são significativos, especialmente diante da permanência do analfabetismo funcional, das desigualdades sociais, da evasão escolar e do processo de juvenilização da modalidade, aspectos também discutidos por Strelhow (2010). Além disso, verificou-se que a EJA ainda ocupa, em muitos contextos, uma posição secundária nas políticas educacionais, sofrendo com limitações estruturais e insuficiência de investimentos públicos. Apesar dessas dificuldades, a modalidade mantém papel essencial na garantia do direito à educação, na promoção da cidadania e na valorização da dignidade humana.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades dos estudantes jovens e adultos, valorizando seus saberes, trajetórias e necessidades. A construção de currículos flexíveis, articulados à formação humana e profissional, bem como o incentivo a metodologias participativas e contextualizadas, constituem elementos fundamentais para a consolidação de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.

Conforme ressaltam Keller e Becker (2019), a aprendizagem é um processo contínuo e inerente ao ser humano em todas as fases da vida. Assim, a EJA reafirma-se como espaço de aprendizagem permanente, capaz de promover autonomia, participação social e desenvolvimento crítico dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 21, n. 55, 2001. p. 58-77. Acesso em: 15 maio 2026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt.

MENEZES, Marilia Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições,** Campinas, v. 25, n. 3, 2014. p. 45-62. Acesso em: 15 maio 2026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, 2000. p. 108-130. Acesso em: 15 maio 2026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt.

KELLER, Carla; BECKER, Márcia. **Educação de Jovens e Adultos:** desafios e perspectivas contemporâneas. 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 38, 2010. p. 49-59.

FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PREPARAÇÃO RECEBIDA PARA INCLUIR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA REGULAR

Amanda Luiza de Souza[1]
Anny Fabricia Miranda Das Chagas[2]
Camily Vitória Pinheiro de Oliveira[3]
Yasmin Muders da Silva[4]
Fabiana Boos Vásquez[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente após avanços das políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem para todos, tem provocado transformações significativas no contexto da educação básica. É de conhecimento geral que muitas instituições apresentam dificuldades de adaptação para recepção de alunos com deficiências em salas regulares. No contexto da educação básica, torna-se importante discutir esta causa estrutural. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: como os professores se adaptam a estes contextos? A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as dificuldades e observar o olhar do docente com as dificuldades nos dias atuais, desenvolvida por meio da aplicação de um questionário online para gerar uma média diante das respostas. De acordo com os resultados, apesar do maior acesso de alunos com deficiência à escola, ainda há muitos desafios para a inclusão efetiva.

Palavras-chave: inclusão; deficiência; formação.

1 INTRODUÇÃO

A temática formação docente e a inclusão escolar vem se destacando no cenário atual em razão ao aumento no número de crianças com deficiência matriculadas na educação básica evidencia avanços no acesso à escolarização e no reconhecimento do direito à educação inclusiva. Entretanto, esse crescimento também revela desafios persistentes relacionados à falta de estrutura adequada nas escolas de ensino básico, como ausência de acessibilidade física, escassez de recursos pedagógicos adaptados e insuficiência de formação docente para atender às diferentes necessidades educacionais. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre as condições oferecidas pelas instituições escolares para garantir não apenas o acesso, mas

[1] Graduanda. UNIFEBE *E-mail*: amanda.souza@unifebe.edu.br
[2] Graduanda. UNIFEBE. *E-mail*: anny.chagas@unifebe.edu.br
[3] Graduanda. UNIFEBE. *E-mail*: camily.oliveira@unifebe.edu.br
[4] Graduanda. UNIFEBE. *E-mail*: yasmin.silva@unifebe.edu.br
[5] Professora Orientadora. UNIFEBE *E-mail:* fabianaboos@unifebe.edu.br

também a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

No contexto da percepção dos professores da educação básica sobre a preparação recebida para incluir alunos com deficiência em sala de aula regular, torna-se relevante discutir pois impacta diretamente a qualidade do ensino destas crianças portadoras de deficiências e o desafio diário do profissional docente para adaptar-se a esta inclusão.

O presente trabalho tem como objetivo geral trazer visibilidade para uma causa diária com pouca abertura de discussão em espaços educacionais. Para que seja perceptível a inclusão e a garantia de aprendizagem significativa para alunos com deficiência. No entanto, que tenha disponibilidade de treinamento e conhecimento adequado para o docente, que assim consiga se adaptar e executar este ensino inclusivo e qualificado.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como subjetiva, interpretativa, tendo em si o caráter exploratório utilizando entrevistas, desenvolvida por meio da aplicação de um questionário online se tornando experimental de acordo com seus procedimentos técnicos, elaborado na plataforma Google Forms e destinado a professores da educação básica, com a faixa etária entre 40 e 50 anos atuando na área da educação infantil. Com observação e análise de discurso/conteúdo quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos metodológicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa desenvolvida os professores foram questionados sobre se sua formação inicial os preparou para trabalhar com alunos com deficiência. Todas as respostas indicam que os docentes não obtiveram a formação e treinamento ideal para gerenciar situações em sala de aula. Esses dados confirmam o que Santos, Reis 2016, p. 337 afirmam, os sistemas de ensino não podem se eximir da responsabilidade de garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito de ter professores com formação adequada, seja ela inicial ou continuada, para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva.

Quando questionados sobre as dificuldades que enfrentam ao incluir alunos com deficiência na sala de aula regular, as respostas derivam-se de problemas estruturais que atrapalham a inclusão, de acordo com Santos, Reis 2016, p. 335 justificada essa resposta, direito ao acesso e à permanência de todos na escola, outro fator importante estabelecido na Constituição se refere ao dever do Estado em garantir apoio educacional especializado nas instituições de ensino regular para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Como análise as últimas perguntas e as respostas dos docentes, foram resultados negativos em relação a gerenciar certas situações relacionadas a alunos com deficiência, foi se questionado sobre o que falta na formação docente para exercer a educação básica em cenários com crianças atípicas. As respostas foram relacionadas às faltas de formação especializada, falta de estrutura, apoio

político e práticas pedagógicas que aprimorem seu desenvolvimento. Segundo (Silva, Arruda 2014, pg 6) O que mais preocupa o docente seria a sua falta de experiência já que em cursos superiores foram lecionados apenas a parte teórica, sem acesso a práticas com essas crianças.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa mostra que, apesar do maior acesso de alunos com deficiência à escola, ainda há muitos desafios para a inclusão efetiva. Os professores não se sentem preparados, pois a formação é mais teórica do que prática, e faltam recursos, estrutura e apoio nas escolas. Assim, é necessário investir em formação continuada, melhores condições de ensino e suporte institucional, garantindo não só o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem desses alunos. As conclusões do trabalho devem ser redigidas de maneira objetiva, clara, lógica e concisa, devendo fundamentar o que foi obtido na discussão, relacionando-as com os objetivos propostos no trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Fabiana Boos Vasquez pela orientação, apoio e dedicação ao longo deste trabalho.

À UNIFEBE, reconhecimento pelo ambiente acadêmico e incentivo à pesquisa.

Este resumo é fruto do conhecimento e das oportunidades proporcionadas.

REFERÊNCIAS

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. *O papel do professor diante da inclusão escolar*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.

SANTOS, Maria Aparecida dos Reis, Rosângela Aparecida. *Educação inclusiva: desafios e perspectivas na formação docente*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 333–340, 2016.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *A formação docente na perspectiva da educação inclusiva*. Revista Travessias, v. 10, n. 2, p. 330–?, 2016.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES: DESIGUALDADES, MEDIAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Francine Kormann (autora)[1]
Mirian Silva de Paula (autora)[2]
Simone Couto de Souza Ricardo (autora)[3]
Valéria Becher Trentin (professora orientadora)[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pesquisa em andamento
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI

RESUMO: A inclusão escolar na Educação Infantil constitui um dos principais desafios das políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente diante da ampliação das matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial nas instituições regulares de ensino e da crescente diversidade presente nos contextos escolares. Este estudo objetiva compreender as relações entre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e desigualdades educacionais na Educação Infantil, a partir da análise da produção acadêmica brasileira e dos marcos legais que orientam a educação inclusiva no país. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória, fundamentada em legislações nacionais e internacionais e na análise de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O corpus da pesquisa foi organizado em três eixos complementares: desigualdades e inclusão na Educação Infantil; formação docente e atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista; e mediação institucional na promoção da inclusão escolar. Os estudos analisados evidenciam avanços no reconhecimento da diversidade como princípio educativo, porém revelam fragilidades relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, às desigualdades estruturais presentes nas redes públicas de ensino e aos desafios da articulação entre políticas públicas, constituem elementos fundamentais para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a equidade, a participação e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Orientação Educacional; Educação Infantil; Desigualdades educacionais.

[1] Mestranda em Educação -Autora Francine Kormann. Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI. *E-mail*:francinekormann2020@gmail.com

[2] Mestranda em Educação – Autora Mirian Silva de Paula- Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI. *E-mail:* miriansdpaula@gmail.com

[3] Mestranda em Educação - Autora Simone Couto de Souza Ricardo**.** Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI. *E-mail*: monerick@bol.com.br

[4]Professora orientadora. Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: valeria.trentin@univali.br.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental na garantia do direito à educação, ao desenvolvimento integral e à construção das primeiras experiências de participação social das crianças. Nas últimas décadas, a ampliação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva contribuiu significativamente para o aumento do acesso de crianças público-alvo da Educação Especial às instituições regulares de ensino, ao mesmo tempo em que ampliou o debate sobre as múltiplas formas de diversidade presentes no contexto escolar.

Os avanços legais consolidados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017) fortaleceram o compromisso do Estado brasileiro com uma educação orientada pelos princípios da equidade, da participação e do reconhecimento da diversidade humana.

Entretanto, embora esses marcos tenham ampliado o acesso das crianças à escola, persistem desafios relacionados à efetivação da inclusão no cotidiano das instituições educativas. Desigualdades socioeconômicas, territoriais, étnico-raciais, culturais e linguísticas continuam produzindo diferentes oportunidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Paralelamente, estudos sobre formação docente evidenciam dificuldades enfrentadas pelos professores para responder às demandas da educação inclusiva, especialmente diante da ampliação do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Educação Infantil. Soma-se a esse cenário a necessidade de fortalecer processos de mediação institucional capazes de articular professores, gestão escolar, Atendimento Educacional Especializado, famílias e demais políticas públicas.

Nesse contexto, compreender a inclusão escolar exige uma perspectiva ampliada, capaz de integrar diferentes dimensões da diversidade e reconhecer que a efetivação das políticas inclusivas depende tanto da formação docente quanto das condições institucionais e das mediações construídas no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo objetiva compreender as relações entre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e desigualdades educacionais na Educação Infantil, a partir da análise da produção acadêmica brasileira e dos marcos legais que orientam a educação inclusiva no país.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória. O estudo fundamenta-se na análise de legislações nacionais e internacionais relacionadas à educação inclusiva, à Educação Infantil e aos direitos das pessoas com deficiência, bem como na produção

acadêmica disponibilizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Considerando que este trabalho resulta da integração de três investigações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o corpus foi organizado em três eixos analíticos complementares. O primeiro reuniu pesquisas sobre desigualdades e inclusão na Educação Infantil, contemplando estudos produzidos entre 2011 e 2024 que abordam desigualdades socioeconômicas, territoriais, étnico-raciais, culturais e linguísticas. O segundo concentrou pesquisas sobre formação docente e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Nesse levantamento, a busca inicial identificou **72 dissertações e teses**, das quais **17 pesquisas** atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos, sendo **16 dissertações e uma tese**, produzidas entre 2019 e 2025. O terceiro eixo reuniu **11 dissertações**, publicadas entre 2010 e 2024, que discutem a atuação de orientadores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores e demais profissionais responsáveis pela mediação institucional dos processos inclusivos.

As buscas foram realizadas utilizando descritores relacionados à Educação Infantil, inclusão escolar, formação docente, diversidade, desigualdades educacionais, Transtorno do Espectro Autista, orientação educacional e mediação escolar, empregados de forma isolada e combinada por meio de operadores booleanos. Após o levantamento inicial, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida da leitura integral dos estudos selecionados e da elaboração de fichamentos analíticos contemplando objetivos, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e principais resultados.

A análise desenvolveu-se mediante categorização temática e interpretação crítica dos achados, buscando identificar convergências, especificidades e lacunas presentes na produção acadêmica acerca da formação docente, das desigualdades educacionais e dos processos de mediação institucional relacionados à inclusão escolar na Educação Infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da produção acadêmica evidencia que a inclusão escolar na Educação Infantil vem sendo progressivamente ampliada como objeto de investigação, acompanhando o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva e à garantia do direito à educação para todos. Entretanto, as pesquisas demonstram que a expansão das matrículas não foi acompanhada, na mesma intensidade, pela consolidação de condições pedagógicas, institucionais e estruturais capazes de assegurar uma inclusão efetiva.

No primeiro eixo analítico, dedicado às desigualdades na Educação Infantil, os estudos de Castilho (2011), Lima (2017), Bijega (2018), Batista (2022), Sampaio (2023), Deus (2024) e Pereira (2024) evidenciam que as desigualdades educacionais extrapolam a dimensão da deficiência, articulando fatores socioeconômicos, territoriais, étnico-raciais, culturais e linguísticos. Em conjunto, essas pesquisas demonstram que crianças negras, indígenas,

migrantes, residentes em territórios rurais ou periféricos e pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam barreiras diferenciadas de acesso, permanência e participação na Educação Infantil. Os estudos convergem ao defender que a inclusão deve ser compreendida como processo de justiça social, exigindo políticas públicas comprometidas com a equidade, valorização das identidades culturais e reconhecimento das múltiplas infâncias.

O segundo eixo reuniu pesquisas voltadas à formação docente e ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A busca identificou inicialmente 72 dissertações e teses, sendo selecionadas 17 pesquisas que atenderam aos critérios estabelecidos para este estudo. A análise desse conjunto revela importante convergência entre os trabalhos. Soares (2022), Cruz (2022), Soriano (2022), Carvalho (2025) e Lira (2025) evidenciam que muitos professores ainda se sentem pouco preparados para atuar em contextos inclusivos, sobretudo em razão das limitações da formação inicial e da insuficiência de oportunidades permanentes de formação continuada.

Por outro lado, estudos como os de Souza (2019), Santos (2021), Ferrari (2023), Mauricio (2024) e Neves (2025) demonstram que processos formativos colaborativos favorecem a ressignificação das práticas pedagógicas, ampliam a segurança profissional e fortalecem estratégias fundamentadas na mediação, nas interações, no brincar e na organização intencional dos ambientes educativos.

As pesquisas também destacam que a efetivação da inclusão depende da atuação integrada entre professores, Atendimento Educacional Especializado, famílias, equipe gestora e demais políticas públicas, indicando que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao docente.

No terceiro eixo, voltado à mediação institucional, foram analisadas 11 dissertações que discutem a atuação de orientadores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores e demais profissionais responsáveis pela articulação dos processos inclusivos. Os estudos de Silva (2010), Salmaso (2011), Machado (2011), Pöttker (2013), Ávila (2015), Sousa (2015), Estevam (2019), Lourenço (2020), Fonseca (2021), Antunes (2022) e Santos (2024) convergem ao demonstrar que a inclusão escolar depende da construção de processos coletivos de mediação entre professores, estudantes, famílias, gestão escolar e serviços especializados. As pesquisas evidenciam que esses profissionais exercem papel estratégico na articulação entre políticas públicas e práticas escolares, fortalecendo o diálogo institucional, o acompanhamento pedagógico, a flexibilização curricular, a formação em serviço e a construção de uma cultura escolar comprometida com a diversidade. Parte significativa desses estudos amplia a compreensão da inclusão para além da deficiência, incorporando debates sobre gênero, sexualidade, avaliação, diversidade cultural e gestão democrática.

A análise integrada dos três eixos permite identificar importantes convergências entre pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos e programas de pós-graduação. Em primeiro lugar, todas reconhecem que a inclusão escolar ultrapassa a garantia formal de matrícula e depende da criação de condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento. Em segundo lugar, apontam a formação continuada como elemento estruturante

para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, destacando que processos formativos colaborativos produzem impactos mais consistentes na atuação docente do que ações pontuais ou exclusivamente normativas. Por fim, evidenciam que a efetivação da inclusão exige articulação entre políticas públicas, gestão escolar, professores, famílias e serviços especializados, reafirmando que a construção de uma escola inclusiva constitui responsabilidade coletiva e institucional.

Os resultados permitem afirmar que o objetivo deste estudo foi alcançado ao demonstrar que formação docente, desigualdades educacionais e mediação institucional constituem dimensões indissociáveis da inclusão escolar na Educação Infantil. Embora cada conjunto de pesquisas tenha privilegiado objetos distintos, todos convergem ao evidenciar que práticas inclusivas dependem da integração entre políticas públicas, processos formativos, trabalho colaborativo e reconhecimento das múltiplas dimensões da diversidade humana.

4 CONCLUSÕES

A análise das produções acadêmicas permitiu compreender que a inclusão escolar na Educação Infantil constitui um processo complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, sociais, culturais e institucionais que extrapolam a garantia formal do acesso à escola. Assim os estudos analisados evidenciam avanços importantes nas políticas públicas de educação inclusiva, mas também revelam que a ampliação das matrículas ainda convive com desigualdades estruturais, fragilidades na formação docente e limitações relacionadas às condições de trabalho e ao suporte institucional oferecido às escolas.

Os três eixos investigados demonstram que a inclusão escolar depende da articulação entre diferentes dimensões. As pesquisas sobre desigualdades evidenciam que fatores territoriais, socioeconômicos, raciais, culturais e linguísticos influenciam diretamente as oportunidades educacionais das crianças. Os estudos voltados à formação docente revelam que práticas pedagógicas inclusivas são fortalecidas por processos permanentes de formação continuada, trabalho colaborativo e mediação pedagógica. Já as pesquisas sobre mediação institucional ressaltam a importância da atuação integrada de orientadores escolares, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais na construção de culturas escolares democráticas e comprometidas com a diversidade.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil exige investimentos permanentes em formação docente, fortalecimento das políticas públicas, valorização dos profissionais da educação, ampliação da acessibilidade pedagógica e articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e famílias. Mais do que garantir o acesso das crianças às instituições escolares, torna-se necessário assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem, reconhecimento e pertencimento, reafirmando a inclusão como princípio estruturante de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

AGRADECIMENTOS

As mestrandas agradecem ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, pelo compromisso com a formação acadêmica, científica e humana, bem como pelo incentivo à pesquisa e à produção do conhecimento comprometido com a educação inclusiva e a justiça social.

Agradecem, de modo especial, à Professora Doutora Valéria Becher Trentin, orientadora desta pesquisa, pela escuta sensível, pelas contribuições teóricas e metodológicas, pelo comprometimento acadêmico e pela condução ética e humanizada ao longo do desenvolvimento deste estudo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Iolanda Ferreira Lopes. **Educação infantil no campo: políticas públicas e o direito das crianças**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BIJEGA, Graciele Lehnen. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARVALHO, Ingrid Antunes. **Autismo e prática educacional: o impacto da formação de professores na inclusão escolar**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2025.

DEUS, Verônica Carvalho de. **Acolhimento de famílias migrantes haitianas na Educação Infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

FERRARI, Fernanda Aparecida Augusto. **Processos formativos colaborativos inclusivos: coordenadores pedagógicos, professores das salas de recursos multifuncionais e comum**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

LIMA, Ilka Monique da Costa. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

LOURÊNÇO, Daniela de Ávila Pereira. **Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1017–1034, 2015.

PEREIRA, Simone dos Santos. **Plantando sementes para superação das desigualdades**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Desigualdades educacionais entre municípios brasileiros**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023.

SOARES, Rosangela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) DE BRUSQUE

Maria Eduarda Batista Tiago[1]
Tatiana Costa Masera[2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: As práticas pedagógicas lúdicas e colaborativas possuem importante potencial no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas no contexto da educação especial. O presente trabalho teve como objetivo relatar e analisar uma intervenção pedagógica fundamentada na gamificação e na aprendizagem colaborativa, desenvolvida com educandos atípicos atendidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Brusque, buscando favorecer o aprimoramento da interação social, da autonomia e das competências socioemocionais dos participantes. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizando como procedimento técnico a pesquisa participante. A intervenção foi realizada em dois momentos: inicialmente ocorreu a construção colaborativa do "Jogo das Metas", recurso pedagógico estruturado a partir de cartas contendo situações cotidianas e respostas socialmente adequadas; posteriormente foi realizada a aplicação do jogo em duplas, utilizando elementos de gamificação como estratégia de incentivo e motivação. A geração de dados ocorreu por meio de observação direta durante as atividades desenvolvidas. Os resultados evidenciaram avanços relacionados ao engajamento, à cooperação, à escuta ativa, à autonomia, ao trabalho colaborativo e à participação coletiva dos educandos. Observou-se também maior envolvimento dos participantes na tomada de decisões, na resolução conjunta de problemas e na construção das interações sociais. Conclui-se que práticas pedagógicas lúdicas, intencionais e contextualizadas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos educandos no contexto da educação especial.

Palavras-chave: educação especial; ludicidade; gamificação; habilidades sociais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido durante a graduação em Educação Especial, no âmbito do Estágio I, como parte do plano de ação e da proposta final de conclusão do estágio, realizado no segundo semestre de 2024, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Brusque, junto a

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial. UNIFEBE. *E-mail*: maria.tiago@unifebe.edu.br
[2] Mestra em Educação. Unifebe. *E-mail:* tatiana.masera@unifebe.edu.br

turma do Serviço de Vivências Laborais (SVL I), no período matutino. O referido serviço atende jovens e adultos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como finalidade o desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia e competências necessárias à vida em sociedade. Essa perspectiva compreende a educação inclusiva como um processo voltado à participação, à valorização das diferenças e à construção de espaços educativos acessíveis a todos os sujeitos (Mantoan, 2003).

A proposta interventiva fundamentou-se na elaboração e aplicação de um recurso pedagógico intitulado “Jogo das Metas”, estruturado como um jogo de pareamento entre situações cotidianas e respostas socialmente adequadas. A intervenção pedagógica foi delineada a partir da observação do contexto educacional da turma, no qual se evidenciaram desafios relacionados à interação social, à escuta ativa, ao respeito às normas coletivas, bem como à iniciativa e à autonomia dos educandos durante atividades em grupo. Tais aspectos demonstram a importância das interações sociais e da mediação pedagógica que, segundo Vygotsky (1991), são essenciais para o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais dos sujeitos.

Nesse contexto, o presente resumo teve como objetivo relatar e analisar uma intervenção pedagógica fundamentada na gamificação e na aprendizagem colaborativa, desenvolvida com educandos atípicos atendidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Brusque, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. A utilização do jogo como recurso pedagógico favorece experiências significativas de aprendizagem, além de estimular aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos participantes (Kishimoto, 2011).

Como objetivos específicos da intervenção, buscou-se desenvolver a proatividade e a iniciativa dos educandos; ampliar a compreensão e a aceitação das escolhas e propostas dos colegas; favorecer maior permanência e engajamento na execução das atividades em sala de aula; incentivar o respeito à individualidade e à vida íntima dos colegas; estimular a espera da vez durante as interações coletivas e promover a socialização entre os participantes; além de fortalecer habilidades relacionadas à autoconfiança, segurança e iniciativa nas atividades propostas.

A relevância deste estudo reside na valorização de práticas pedagógicas inclusivas que reconhecem o educando como sujeito ativo no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos significativos a partir das experiências vivenciadas pelos participantes (Ausubel, 2003).

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizando como procedimento técnico a pesquisa participante, considerando o envolvimento direto da estagiária no planejamento e execução das atividades. A abordagem qualitativa possibilita compreender os fenômenos sociais a partir das relações e significados produzidos no contexto em que ocorrem (Minayo, 2010).

A intervenção foi realizada na APAE de Brusque, com educandos do Serviço de Vivências Laborais (SVL I), durante dois encontros realizados nas quartas-feiras. A geração de dados ocorreu por meio de observação direta durante as atividades, considerando aspectos relacionados à participação, interação social, autonomia e comportamento dos educandos. A proposta foi estruturada em dois momentos, conforme os planos de ação desenvolvidos.

No primeiro momento, realizado em 06 de novembro de 2024, ocorreu a criação colaborativa de um jogo de pareamento. Para isso, foram utilizados materiais como cartolinas nas cores azul e vermelha, imagens e frases impressas, folhas sulfite, tesouras, colas, canetinhas coloridas e uma caixa para armazenamento do material. Conforme salienta Piaget (1976) a utilização de materiais concretos e manipuláveis favorece a aprendizagem por meio da ação e da experimentação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

As cartas foram estruturadas em dois conjuntos: cartas azuis, contendo frases que representam situações do cotidiano, e cartas vermelhas, contendo respostas socialmente adequadas, acompanhadas de imagens ilustrativas. Ao todo, o jogo foi composto por 30 pares de cartas.

No segundo momento, realizado em 13 de novembro de 2024, ocorreu a aplicação do jogo construído. A atividade foi desenvolvida em duplas, organizadas de forma intencional para estimular a interação entre educandos com menor proximidade. Corroborando com essa prática, Johnson e Johnson (199), indicam que o trabalho cooperativo favorece a construção coletiva do conhecimento e contribui para o desenvolvimento social e cognitivo dos participantes. O jogo consistia no pareamento entre as cartas, sendo necessário que os participantes dialogassem e chegassem a um consenso sobre as respostas. As regras do jogo previam que cada dupla respeitasse seu turno durante a atividade. Como estratégia de incentivo, foram utilizados elementos de gamificação, como a atribuição de recompensas simbólicas a cada acerto obtido. A utilização de elementos lúdicos em contextos educacionais contribui para o aumento do engajamento e da motivação durante as atividades de aprendizagem (Deterding et al., 2011).

A atividade foi finalizada quando todos os pares de cartas foram completados, sendo posteriormente realizada uma breve conversa mediada pela estagiária acerca da experiência e os aprendizados vivenciados. Cada intervenção teve duração aproximada de 50 minutos. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva, com base nas observações registradas ao longo das atividades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da primeira aplicação do plano de ação, observou-se que a proposta de construção colaborativa do “Jogo das Metas” favoreceu significativamente o engajamento dos participantes. Mesmo com a presença reduzida de educandos, a atividade foi desenvolvida de forma satisfatória, não comprometendo o alcance dos objetivos propostos. Logo no início da intervenção, a explicação das etapas e a organização das tarefas de acordo com

as preferências dos educandos contribuíram para o fortalecimento da segurança, da autonomia e do envolvimento no processo. A participação ativa durante a construção do recurso pedagógico favoreceu o protagonismo e a valorização das experiências individuais no contexto educativo.

Durante a atividade, verificou-se a ocorrência de comportamentos cooperativos, evidenciados quando os educandos solicitavam ajuda e eram prontamente auxiliados pelos colegas. Esse movimento de colaboração demonstrou avanços importantes no trabalho em grupo e na construção de relações interpessoais mais positivas, evidenciando a relevância das interações sociais para o desenvolvimento humano.

Além disso, observou-se que os educandos realizaram as tarefas com atenção, cuidado e interesse, frequentemente questionando como proceder, o que demonstra envolvimento e busca por compreensão. A liberdade metodológica adotada favoreceu a expressão da criatividade e o protagonismo dos participantes, possibilitando maior envolvimento emocional com a atividade proposta (Wallon, 2007).

Outro aspecto relevante foi a participação ativa dos educandos na escolha do nome do jogo, momento marcado por entusiasmo e cooperação. Após sugestões coletivas e votação, definiu-se o nome “Jogo das Metas”, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identificação com a atividade desenvolvida.

Na segunda aplicação, realizada em 13 de novembro de 2024, o foco esteve na utilização do jogo já construído, priorizando a interação entre os educandos. A organização em duplas teve como objetivo fortalecer vínculos interpessoais e estimular a construção coletiva das respostas. Inicialmente, foi necessária a mediação da estagiária para orientar os diálogos e favorecer a escuta ativa e o respeito às opiniões dos colegas.

Ao longo da atividade, observou-se evolução na dinâmica das duplas, com maior cooperação e participação compartilhada nas decisões.

Figura 1 – Registro fotográfico das intervenções realizadas



Fonte: Acervo dos autores (2024)

A Figura 1 apresenta registros das intervenções pedagógicas realizadas durante a aplicação da atividade gamificada e colaborativa, evidenciando a participação ativa dos educandos nas dinâmicas propostas. O registro possibilita visualizar momentos de interação, tomada de decisão e construção coletiva, demonstrando como a utilização de elementos de gamificação, como a atribuição de estrelas a cada acerto, contribuiu para ampliar a motivação, o engajamento e o envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem. Além disso, ao longo das intervenções, foram observados avanços em diferentes habilidades socioemocionais e cognitivas, tais como resolução de problemas, foco atencional, escuta ativa, trabalho colaborativo, percepção relacional, iniciativa e autonomia. As atividades também favoreceram reflexões sobre situações do cotidiano, fortalecendo processos de socialização e desenvolvimento integral dos educandos. Como afirma Goleman (1995), o desenvolvimento dessas competências é fundamental para a participação social e para a construção das relações interpessoais dos indivíduos. Dessa forma, os resultados evidenciam que práticas pedagógicas e colaborativas, quando estruturadas de forma intencional, apresentam potencial significativo para o desenvolvimento socioemocional de educandos no contexto da educação especial, favorecendo processos de interação social, autonomia e construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, Winnicott (1975) destaca que ambientes suficientemente bons e de interações positivas possibilitam experiências de segurança, criatividade e desenvolvimento emocional.

4 CONCLUSÕES

A realização desta intervenção pedagógica possibilitou compreender, na prática, a importância de estratégias lúdicas e colaborativas no contexto da educação especial. A experiência desenvolvida junto aos educandos do Serviço de Vivências Laborais (SVL I) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Brusque evidenciou que atividades estruturadas de forma participativa podem favorecer significativamente o desenvolvimento social, cognitivo e socioemocional dos participantes. Os resultados obtidos demonstraram também que o “Jogo das Metas” contribuiu para o fortalecimento de habilidades como cooperação, escuta ativa, autonomia, interação social e participação coletiva. Além disso, a construção colaborativa do recurso pedagógico favoreceu o protagonismo dos educandos, ampliando o sentimento de pertencimento e envolvimento durante as atividades propostas.

A utilização de estratégias lúdicas associadas à gamificação mostrou-se relevante para ampliar o engajamento e a motivação dos participantes. O trabalho em duplas e a mediação pedagógica também contribuíram para o desenvolvimento da comunicação, da tomada de decisão conjunta e do respeito às opiniões dos colegas. Dessa forma, conclui-se que os objetivos propostos durante o estágio I foram alcançados, uma vez que a intervenção possibilitou avanços importantes nas relações interpessoais e no desenvolvimento de competências essenciais à convivência social e à autonomia dos participantes. Por fim, destaca-se a importância da construção de práticas pedagógicas

inclusivas, intencionais e contextualizadas, que reconheçam as potencialidades dos sujeitos e favoreçam experiências significativas de aprendizagem no contexto da educação especial.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se à equipe da APAE de Brusque pela acolhida e pelo suporte durante a realização do estágio, bem como aos educandos participantes, cuja colaboração foi fundamental para o desenvolvimento desta experiência.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. **Proceedings [...]** New York: ACM, 2011. p. 9-15.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning**. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS

Ana Paula Muzel Lemos[1]
Emily Larissa Hipolito Santos[2]
Franciele Moura de Souza[3]
Sandra Chueng Figueiredo[4]
Guilherme Augusto Hilario Lopes[5]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui uma possibilidade importante para promover o afroletramento, a valorização da diversidade e a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III, desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir de práticas pedagógicas vinculadas ao projeto escolar "Desmistificando a cultura afro-brasileira". A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, estruturada como relato de experiência. Os procedimentos metodológicos envolveram observação, planejamento e regência, tendo como instrumento principal o diário de campo, no qual foram registrados aspectos do cotidiano escolar, interações entre os estudantes, produções realizadas e percepções relacionadas à temática trabalhada. As atividades desenvolvidas incluíram leituras literárias, rodas de conversa, produções artísticas e análise de elementos culturais, favorecendo a participação dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. Os resultados evidenciam que as práticas contribuíram para ampliar o repertório dos estudantes sobre a cultura afro-brasileira, problematizar estereótipos, valorizar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros e fortalecer o protagonismo discente. Conclui-se que o estágio supervisionado constitui um espaço relevante de formação docente, ao articular teoria, prática e compromisso social na construção de uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

Palavras-chave: educação antirracista; cultura afro-brasileira; estágio supervisionado.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: ana.lemos@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: emily.santos@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: franciele.souza@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UNIFEBE. *E-mail*: sandra.chueng@unifebe.edu.br
[5] Doutor e mestre em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente da UNIFEBE. *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma do 4º ano, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à temática da História e Cultura Afro-Brasileira. As práticas pedagógicas desenvolvidas foram orientadas por pressupostos teóricos e legais que fundamentam a educação brasileira, especialmente no que se refere à alfabetização, ao letramento, ao protagonismo dos estudantes e à valorização da diversidade.

Diante disso, o trabalho parte da seguinte questão orientadora: de que modo práticas pedagógicas voltadas à História e Cultura Afro-Brasileira, desenvolvidas no estágio supervisionado, podem contribuir para o afroletramento, a valorização da diversidade e a construção de uma educação antirracista nos anos iniciais?

A educação nos anos iniciais é reconhecida como base fundamental para a construção de conhecimentos posteriores e para o exercício da cidadania. Nessa etapa, a consolidação da alfabetização e do letramento é prioritária, entendida não apenas como decodificação de códigos, mas como processo contínuo de apropriação da linguagem escrita e de suas práticas sociais, conforme defendido por Soares (2020). Essa perspectiva contribui para que os estudantes desenvolvam competências necessárias para interagir criticamente com o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui uma das principais diretrizes para o trabalho desenvolvido, pois define competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, orientando-se pela formação integral e pela construção de uma cidadania crítica e responsável (Brasil, 2017). Além disso, a BNCC reforça a importância do protagonismo dos estudantes e da valorização de suas experiências pessoais e coletivas. No contexto do estágio, o projeto de afroletramento desenvolvido pela escola, intitulado “Desmistificando a cultura afro-brasileira”, contribuiu para a escolha da temática e possibilitou o diálogo com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Dessa forma, a proposta desenvolvida alinhou-se a uma concepção de educação comprometida com o reconhecimento da diversidade, o combate ao racismo e a promoção da equidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, estruturada como relato de experiência a partir das vivências desenvolvidas no Estágio Supervisionado III. O relato de experiência possibilita sistematizar e analisar criticamente uma prática vivenciada, transformando a experiência em objeto de reflexão e produção de conhecimento (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O campo de estudo foi uma unidade escolar da rede de educação básica, especificamente uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos foram organizados em três etapas: observação, planejamento e regência. Durante a observação, foram registrados aspectos do cotidiano escolar, as interações entre os estudantes e as percepções iniciais sobre a temática da História e Cultura Afro-Brasileira. Na etapa de planejamento, foram elaboradas práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, ao afroletramento e à construção de uma educação antirracista. Na regência, as atividades planejadas foram desenvolvidas em diálogo com o projeto escolar "Desmistificando a cultura afro-brasileira".

Como instrumento principal, utilizou-se o diário de campo, no qual foram registrados elementos das vivências do estágio, da participação dos estudantes, das produções realizadas e das interações ocorridas durante as atividades. As informações analisadas decorreram das observações, dos registros produzidos pelas acadêmicas e das experiências vivenciadas durante a aplicação das práticas pedagógicas, considerando sua contribuição para a formação docente e para a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nos anos iniciais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema central da aplicação do Estágio Supervisionado III, "História e Cultura Afro-Brasileira", possibilitou aos alunos refletir sobre as influências e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação histórica, social e cultural do Brasil. As atividades desenvolvidas atenderam às determinações da Lei nº 10.639/2003 e contribuíram para ampliar o repertório dos estudantes sobre a diversidade cultural brasileira, valorizando narrativas, sujeitos e práticas historicamente silenciadas no currículo escolar.

Durante a regência, as estratégias pedagógicas utilizadas, como leituras literárias, rodas de conversa, produções artísticas e análise de elementos culturais, favoreceram a participação dos alunos e possibilitaram a construção de aprendizagens significativas. Observou-se que as atividades permitiram aos estudantes expressar percepções, dúvidas e conhecimentos prévios sobre a cultura afro-brasileira, criando condições para a problematização de estereótipos e para o reconhecimento da importância das matrizes africanas na formação da sociedade brasileira.

A partir das propostas pedagógicas realizadas, conforme apresentado na Figura 1, a aplicação do estágio possibilitou aos alunos vivências e experiências que estimularam a aprendizagem por meio de práticas sensíveis, participativas e autorais. As produções artísticas realizadas pelos estudantes evidenciam a apropriação do tema trabalhado e demonstram como diferentes linguagens podem favorecer a expressão das aprendizagens, a valorização da diversidade e o envolvimento com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira.

Figura 1 – Registro fotográfico das produções artísticas acerca do tema



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Nesse sentido, os resultados indicam que o estágio possibilitou não apenas a aplicação de conteúdos previstos em documentos legais e curriculares, mas também uma experiência formativa voltada à educação antirracista. Para as acadêmicas, a vivência permitiu compreender a importância do planejamento intencional, da mediação docente e da abordagem crítica das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a experiência contribuiu tanto para a formação dos estudantes da educação básica quanto para o desenvolvimento profissional das estagiárias.

4 CONCLUSÕES

O Estágio Supervisionado III nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilitou articular os pressupostos da alfabetização e do letramento com práticas pedagógicas voltadas à temática da História e Cultura Afro-Brasileira. A vivência em uma turma do 4º ano evidenciou que a abordagem das relações étnico-raciais contribui para a formação cidadã, para a valorização da diversidade e para a construção de práticas educativas antirracistas.

As atividades desenvolvidas no projeto “Desmistificando a cultura afro-brasileira” favoreceram o protagonismo dos alunos, a expressão por meio de produções artísticas e a reflexão sobre as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação cultural do Brasil. Além disso, a experiência permitiu às acadêmicas compreender a relevância do planejamento, da mediação pedagógica e do uso de estratégias sensíveis e participativas nos anos iniciais.

Dessa forma, o relato evidencia que o estágio supervisionado constitui um espaço importante de formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria, prática e compromisso social. A experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a Lei nº 10.639/2003 e com uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pela oportunidade de formação e apoio institucional; ao nosso professor orientador, Guilherme Augusto Hilario Lopes pelas orientações e incentivo fundamentais e aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a viabilização desta pesquisa. A todos, o nosso muito obrigado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 maio 2024.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 5 maio. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA QUALIDADE DA INCLUSÃO

Bianca Pereira da luz[1]
Jamile Regina Jaczczak[2]
Stephany da Silva Ribeiro[3]
Thamiris Braga[4]
Fabiana Boos Vásquez[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A inclusão escolar depende diretamente da formação docente para garantir práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos da formação inicial e continuada dos professores na efetivação da inclusão escolar, compreendendo de que forma o preparo profissional contribui para promover uma educação mais justa, acolhedora e acessível a todos os estudantes. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender que a inclusão não se resume apenas à presença do aluno na escola, mas envolve também sua participação ativa e seu desenvolvimento pleno no processo de aprendizagem. Para a realização do estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, baseada na aplicação de um questionário composto por duas perguntas relacionadas ao tema. O instrumento foi elaborado e compartilhado por meio do Google Forms, permitindo a coleta prática das respostas. Participaram da pesquisa oito professores da educação básica, que responderam voluntariamente ao questionário. Após a coleta dos dados, as informações foram organizadas e analisadas qualitativamente, buscando identificar opiniões, padrões e contribuições relevantes sobre a inclusão escolar. Os resultados obtidos demonstram que a formação docente possui papel fundamental na construção de práticas inclusivas mais eficientes, evidenciando que professores preparados conseguem lidar de forma mais adequada com as necessidades dos alunos, favorecendo um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

Palavras-chave: inclusão; formação docente; experiência; educação.

[1] Graduanda em Pedagogia. 1. Unifebe. *E-mail*: bianca.luz@unifebe.edu.br
[2] Graduanda em Pedagogia. 2. Unifebe. *E-mail*: jamile.jaczczak@unifebe.edu.br
[3] Graduanda em Pedagogia 3. Unifebe. *E-mail*: stephany.ribeiro@unifebe.edu.br
[4] Graduanda em Pedagogia 4. Unifebe. *E-mail*: thamiris.braga@unifebe.edu.br
[5] Mestre em Língua Inglesa e Literatura Correspondente. 5. Unifebe. *E-mail:* fabianaboos@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Inclusão escolar tem como finalidade promover uma educação de qualidade para todas as crianças, garantindo que cada aluno tenha acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas diferenças. Nesse cenário, a escola passa a ser um espaço que valoriza a diversidade e busca atender às necessidades de todos os estudantes, o que exige do professor não apenas sensibilidade, mas também preparo para desenvolver práticas pedagógicas realmente inclusivas.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo analisar o impacto da formação inicial e continuada dos professores na efetivação de práticas inclusivas, compreendendo como esse preparo contribui para atender, de maneira mais justa e eficiente, a diversidade presente em sala de aula.

Portanto, esse estudo se justifica na importância de compreender que a inclusão não se resume só na presença do aluno na escola, mas envolve sua participação ativa e seu desenvolvimento pleno. Para que isso aconteça, é fundamental uma formação docente consistente, capaz de proporcionar uma formação, tanto inicial quanto continuada, além de promover uma mudança de mentalidade. Assim, a pesquisa se torna relevante ao destacar que a qualidade da inclusão está diretamente ligada ao preparo do professor e à construção de uma educação mais acolhedora e inclusiva.

2 METODOLOGIA

A metodologia usada nesta pesquisa foi de natureza básica, com uma abordagem qualitativa e exploratória, voltada à compreensão dos impactos na qualidade da inclusão no contexto escolar. Inicialmente, foi elaborado um questionário com duas perguntas relacionadas ao tema proposto, com o objetivo de coletar a opinião dos professores. Como ferramenta de coleta de dados, utilizou-se o Google Forms, que permitiu a criação e o compartilhamento do questionário de forma prática e acessível. O universo da pesquisa foi o ambiente escolar, enquanto a amostra foi composta por 8 professores da educação básica, que responderam voluntariamente ao questionário. Após a coleta, as informações obtidas foram organizadas e analisadas de forma qualitativa, buscando identificar padrões, opiniões e contribuições relevantes sobre a inclusão, permitindo uma interpretação coerente dos dados em relação ao objetivo do estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados sobre como o professor experiente consegue apresentar maior autonomia na adaptação nas atividades para alunos com necessidades específicas, obteve-se diversas respostas. Para a maioria dos professores, a experiência docente contribui para autonomia na adaptação das atividades, pois permite ao professor reconhecer com mais sensibilidade às necessidades individuais dos alunos, diversificar estratégias e utilizar diferentes

recursos pedagógicos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos. Para o restante dos professores, a experiência em sala de aula proporciona maior domínio da turma, permitindo adaptar atividades com mais autonomia, considerando o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Dando continuidade à pesquisa, os professores também foram questionados sobre quais fatores (formação ou experiência) eles consideravam mais relevantes como docentes para a efetivação da inclusão. Os professores destacam que tanto a formação quanto a experiência são fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas.

Nesse sentido, a formação continuada se torna algo essencial para oferecer novos caminhos para compreender as especificidades dos alunos e aprimorar as estratégias pedagógicas. A formação continuada foi apontada como essencial, pois oferece novos caminhos para compreender as especificidades dos alunos e aprimorar as estratégias pedagógicas. Nesse contexto, “ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, do ensino e das práticas pedagógicas, de modo que todos os alunos possam aprender juntos, sem discriminação” (Mantoan, 2003). Além disso, conforme destaca Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, reforçando que o professor precisa estar em constante processo de aprendizagem e reflexão sobre sua prática para promover uma educação verdadeiramente inclusiva (Freire, 1996).

4 CONCLUSÕES

A pesquisa realizada, possibilitou compreender a percepção dos professores em relação à inclusão escolar e à adaptação de atividades para alunos com necessidades específicas. Os resultados obtidos demonstraram que a experiência docente contribui significativamente para que o professor desenvolva maior autonomia em sala de aula, permitindo reconhecer com mais sensibilidade às necessidades individuais dos alunos, diversificar estratégias pedagógicas e utilizar recursos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

Além disso, a prática em sala de aula proporciona maior domínio da turma, facilitando a adaptação das atividades conforme o ritmo e as necessidades de cada estudante. Entretanto, os professores também destacaram que a formação continuada é essencial para ampliar conhecimentos, compreender melhor as especificidades dos alunos e aperfeiçoar práticas inclusivas.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, tanto a experiência quanto a formação possuem papel fundamental na efetivação da inclusão escolar. A pesquisa evidencia que a união entre conhecimento teórico e prática docente favorece o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, garantindo melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos

REFERÊNCIAS

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

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

IMPORTÂNCIA DO SENSORIAL E CONCRETO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA NA APAE DE BRUSQUE

Geovani Crispim Junior[1]
Marlon Diettrich[2]
Tatiana Costa Masera[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: As estratégias sensoriais e concretas constituem recursos importantes na Educação Especial, pois favorecem experiências pedagógicas mais acessíveis, significativas e vinculadas ao cotidiano dos educandos. Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na APAE de Brusque, com foco na importância dessas estratégias no atendimento educacional especializado. A pesquisa caracteriza-se como básica, qualitativa e descritiva, estruturada como relato de experiência, a partir de observações, registros, planejamento de atividades e reflexões desenvolvidas no Serviço de Atendimento Específico para Transtorno do Espectro Autista (SAE-TEA). Os resultados evidenciam que o uso de atividades práticas, materiais concretos, estímulos sensoriais e sequências de ações com início, desenvolvimento e resultado perceptível contribui para ampliar a participação, a atenção, a comunicação, a socialização e a autonomia dos educandos. A atividade de plantio em vasos demonstrou que experiências envolvendo contato com terra, sementes, vasos e elementos naturais podem favorecer percepção tátil, coordenação motora, sequência temporal, responsabilidade e vínculo com o resultado da própria ação. Também foram identificados desafios relacionados à necessidade de mediações constantes, à permanência nas atividades, à autorregulação e à continuidade das estratégias no ambiente familiar. Conclui-se que práticas sensoriais e concretas, quando planejadas de forma contextualizada e respeitando as singularidades dos educandos, podem produzir importantes possibilidades de aprendizagem, participação e inclusão.

Palavras-chave: educação especial; estratégias sensoriais; relato de experiência.

[1] Acadêmico do curso de Educação Especial. UNIFEBE. *E-mail*: geovani.junior@unifebel.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Educação Especial. UNIFEBE. *E-mail*: marlon.diettrich@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Educação (FURB). Professora do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: tatiana.masera@unifebe.edu.br
[4] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial passou por transformações históricas significativas, especialmente no que se refere à superação de práticas marcadas pela exclusão e pela segregação das pessoas com deficiência. Durante muito tempo, esses sujeitos foram afastados da vida social e escolar, sendo compreendidos a partir de uma perspectiva de incapacidade. A partir do século XVIII, começaram a surgir iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas cegas, surdas e com deficiência intelectual, ainda que de forma limitada e institucionalizada (Bueno, 1993; Jönsson, 1994; Mendes, 1995).

No Brasil, os marcos iniciais da Educação Especial estão associados à criação de instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro (Mazzotta, 2011). A trajetória da Educação Especial brasileira também foi marcada por processos de institucionalização e por formas de atendimento que, historicamente, priorizaram os casos mais visíveis de deficiência, deixando em segundo plano sujeitos com necessidades menos evidentes ou com menor acesso à escolarização (Jannuzzi, 1992, 2004). Ao longo do século XX, novas instituições passaram a atender pessoas com deficiência, ampliando gradualmente as possibilidades de escolarização e assistência. Nesse processo, destaca-se a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro em 1954, com o objetivo de responder à demanda por atendimento educacional especializado no país (Rogalski, 2010; Jannuzzi; Caiado, 2013).

No contexto catarinense, os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAESPs) organizam atendimentos voltados a educandos com Atraso Global do Desenvolvimento, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Segundo as diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial, esses centros articulam ações educacionais, de saúde e assistência social, buscando promover o desenvolvimento dos educandos por meio de programas específicos e de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades (FCEE, 2020).

Nesse cenário, as estratégias sensoriais e concretas assumem papel relevante na Educação Especial, pois possibilitam experiências mais significativas para educandos que necessitam de apoios específicos para compreender, organizar e participar das atividades propostas. O uso de materiais concretos, rotinas estruturadas, estímulos sensoriais e atividades vinculadas ao cotidiano pode favorecer a autonomia, a comunicação, a socialização e a aprendizagem, especialmente quando as propostas são planejadas a partir das singularidades dos educandos.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na APAE de Brusque, com foco na importância das estratégias sensoriais e concretas no atendimento educacional especializado. A experiência analisada busca compreender como atividades práticas, significativas e vinculadas ao cotidiano dos educandos podem contribuir para a aprendizagem, a autonomia e a participação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como básica, qualitativa e descritiva, estruturada como relato de experiência a partir das vivências desenvolvidas durante o estágio supervisionado realizado na APAE de Brusque. Segundo Gobbo (2017), a pesquisa básica tem como finalidade ampliar conhecimentos sobre determinado fenômeno, sem necessariamente estar vinculada a uma aplicação imediata. Nesse sentido, o estudo busca compreender a importância das estratégias sensoriais e concretas no atendimento educacional especializado, considerando as práticas observadas e desenvolvidas no contexto institucional.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a análise de um contexto específico, considerando seus significados, interações e processos vivenciados pelos sujeitos. Richardson (2008) destaca que a pesquisa qualitativa possibilita compreender a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, analisando relações, experiências e sentidos produzidos nos grupos investigados. Assim, a investigação não se limita à mensuração de dados, mas busca interpretar as práticas pedagógicas, os desafios e as possibilidades observadas no atendimento a educandos da Educação Especial.

Quanto aos procedimentos técnicos, o trabalho aproxima-se de um estudo de campo, pois envolveu observação direta, acompanhamento da rotina institucional e participação em intervenções pedagógicas junto aos educandos. De acordo com Gil (2010), o estudo de campo permite maior aproximação com a realidade investigada, utilizando predominantemente a observação direta e a experiência do pesquisador com a situação analisada.

O grupo observado integrava o Serviço de Atendimento Específico para Transtorno do Espectro Autista (SAE-TEA), na unidade Ruth de Sá. Era composto por dois educandos em diferentes fases da vida, o que permitiu observar como as necessidades de apoio, as formas de participação e as respostas às atividades podem variar conforme a trajetória e as experiências de cada sujeito. O atendimento buscava favorecer maior autonomia nas atividades cotidianas, na participação em rotinas, na comunicação, na socialização e no desenvolvimento de habilidades funcionais. Para preservar a identidade dos participantes, não são apresentadas informações individualizadas sobre idade, nome ou características pessoais que possam identificá-los.

As informações analisadas foram produzidas a partir das observações realizadas ao longo do estágio, dos registros das vivências, do planejamento das atividades e da reflexão sobre as práticas desenvolvidas. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender como as estratégias sensoriais e concretas contribuíram para a participação, a aprendizagem e a construção de experiências significativas no contexto da Educação Especial.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência no SAE-TEA, na APAE de Brusque, permitiu compreender a importância desse atendimento para o desenvolvimento integral dos educandos. O serviço busca favorecer a aquisição de habilidades funcionais e cognitivas por meio de experiências que estimulam percepção, atenção, memória, comunicação, socialização e autonomia. Esses elementos são fundamentais para ampliar a participação dos sujeitos nas atividades cotidianas e fortalecer sua inclusão nos diferentes espaços sociais.

Por meio de atividades adaptadas às necessidades individuais, observou-se que o SAE-TEA busca potencializar as capacidades dos educandos, valorizando suas singularidades e respeitando seus ritmos de aprendizagem. Essa atuação contribui para a melhoria da qualidade de vida e para a ampliação das possibilidades de participação no cotidiano. Tal perspectiva dialoga com as diretrizes dos CAESPs, que compreendem o atendimento educacional especializado de forma articulada à educação, à saúde e à assistência social (FCEE, 2020).

Durante o acompanhamento, também foram identificados desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano do atendimento, como a curta permanência dos educandos em determinadas atividades, episódios de desregulação, oscilações de interesse, dificuldades de compreensão e necessidade de mediações constantes. Observou-se, ainda, que a continuidade das estratégias fora do espaço institucional é um aspecto importante, pois a ausência de retomada das propostas no ambiente familiar pode dificultar a consolidação de rotinas, habilidades funcionais e aprendizagens trabalhadas na APAE.

Um dos aspectos observados durante o estágio foi a necessidade de propor atividades que favorecessem maior conexão entre a ação realizada, o objeto concreto e o significado da experiência. Nesse sentido, a atividade final foi planejada com o objetivo de construir uma vivência prática e sensorial, envolvendo a decoração de vasos, o plantio de alimentos e o acompanhamento posterior do processo de crescimento. A proposta buscou criar uma sequência com início, desenvolvimento e resultado perceptível, permitindo que os educandos participassem de uma experiência concreta, significativa e vinculada ao cotidiano.

Figura 1 – Atividade sensorial e concreta com plantio de alimentos em vasos



Fonte: Os autores (2024)

A Figura 1 apresenta o resultado da atividade de plantio realizada durante a intervenção pedagógica. A proposta permitiu aos educandos vivenciar uma experiência concreta e sensorial, envolvendo o contato com a terra, as sementes, os vasos e os elementos naturais. Essa prática favoreceu a percepção tátil, a atenção, a coordenação motora e a compreensão de uma sequência de ações com sentido: preparar o vaso, plantar, cuidar e acompanhar o desenvolvimento do alimento. Além disso, a atividade possibilitou estabelecer relação entre aprendizagem, rotina e cotidiano, contribuindo para que os educandos atribuíssem significado ao que foi realizado.

A atividade com os vasos possibilitou trabalhar diferentes dimensões do desenvolvimento, como coordenação motora, percepção tátil, atenção, sequência temporal, responsabilidade e vínculo com o resultado da própria ação. Ao participar do plantio, os educandos puderam manipular materiais, observar transformações e atribuir sentido ao que foi produzido. Dessa forma, a experiência evidenciou que as estratégias sensoriais e concretas são importantes porque tornam a aprendizagem mais acessível, favorecendo a compreensão por meio da vivência, da repetição, da rotina e da relação direta com objetos e situações reais.

4 CONCLUSÕES

A experiência vivenciada no estágio supervisionado realizado na APAE de Brusque permitiu compreender a importância das estratégias sensoriais e concretas no atendimento educacional especializado, especialmente junto a educandos com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual. As observações realizadas evidenciaram que atividades práticas, vinculadas ao cotidiano e organizadas em sequências com começo, desenvolvimento e resultado perceptível, favorecem maior participação, atenção, envolvimento e atribuição de significado às ações propostas.

A atividade de plantio em vasos demonstrou que o contato direto com materiais concretos, como terra, sementes, vasos e elementos naturais, pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes dimensões, como percepção tátil, coordenação motora, sequência temporal, responsabilidade, autonomia e vínculo com o resultado da própria ação. Nesse sentido, a experiência mostrou que a aprendizagem, na Educação Especial, torna-se mais acessível quando parte de vivências reais, sensoriais e significativas.

Também foi possível identificar desafios no cotidiano do atendimento, como a necessidade de mediações constantes, a curta permanência em algumas atividades, episódios de desregulação e a importância da continuidade das estratégias no ambiente familiar. Esses elementos reforçam que o trabalho pedagógico na Educação Especial exige planejamento cuidadoso, sensibilidade, adaptação às singularidades dos educandos e articulação entre instituição, família e profissionais.

Dessa forma, conclui-se que as estratégias sensoriais e concretas são fundamentais para promover experiências pedagógicas mais significativas, contribuindo para a autonomia, a socialização, a comunicação e a participação dos educandos. A vivência no SAE-TEA evidenciou que práticas simples, quando bem planejadas e contextualizadas, podem produzir importantes possibilidades de aprendizagem e inclusão.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBO, André. **Ciência e metodologia da pesquisa e do trabalho científico .**Balneário Camboriú: Editora Faculdade Avantis, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE**: 1954 A 2011 – Algumas Reflexões – 1ª ed. Coleção: Polêmicas do nosso tempo. Autores Associados. 2013.

JÖNSSON, Torsten. **Inclusive education**. Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Goncalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação IDEAU – REI**. v. 5, n. 12 – Julho/Dezembro, 2010.

RICHARDSON, Roberto, Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em educação especial** [livro eletrônico]. São José, SC: FCEE, 2020.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS ACOLHEDORA

Emily Waldrigues[1]
Laysa Antonia da Silva[2]
Rayane Casagrande[3]
Tatiana Costa Masera[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Educação Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A inclusão e a diversidade no contexto educacional constituem temas fundamentais para a construção de uma educação mais democrática, acessível e acolhedora. A valorização das diferenças no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento do respeito, da empatia e da participação social, tornando a escola um espaço mais preparado para atender às necessidades de todos os estudantes. O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância da inclusão e diversidade, identificar os principais desafios, estratégias que favoreça a construção de ambientes escolares inclusivos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizando artigos científicos relacionados à educação inclusiva, à educação especial, à diversidade e às práticas pedagógicas. Os resultados demonstraram que a inclusão escolar exige mudanças pedagógicas, institucionais e atitudinais, além de maior preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Também foi possível identificar que a valorização das singularidades humanas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se que promover a inclusão e valorizar a diversidade requer compromisso coletivo, mudanças institucionais e reconhecimento das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; diversidade.

[1] Acadêmica de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: emily.waldrigues@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: laysa.silva@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: rayane.canto@unifebe.edu.br
[4] Mestra em educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e deve ser garantida a todos de forma igualitária e equânime, respeitando as particularidades e necessidades de cada indivíduo (Freire, 1996). Nesse contexto, os debates acerca da inclusão e da diversidade tornaram-se essenciais para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acolhedores e preparados para atender às diferentes demandas dos estudantes. Pensar em inclusão significa compreender que cada aluno possui características, experiências, capacidades e necessidades próprias, exigindo que a escola esteja preparada para acolher essa pluralidade de maneira respeitosa e eficiente (Mantoan, 2015).

A diversidade manifesta-se no ambiente escolar de diversas formas, seja por meio das diferenças culturais, sociais, econômicas, étnicas, religiosas, de gênero ou relacionadas às condições físicas, cognitivas e emocionais dos estudantes. Essas diferenças fazem parte da convivência humana e contribuem para tornar o ambiente escolar mais rico em experiências, favorecendo o desenvolvimento do respeito, da empatia e da formação cidadã dos indivíduos (Unesco, 2000).

Apesar dos avanços que foram alcançados por meio de políticas públicas e legislações voltadas à educação inclusiva, ainda existem diversos desafios para que a inclusão ocorra de maneira efetiva. A falta de acessibilidade, os preconceitos, a exclusão social, a ausência de recursos adequados e dificuldades na formação dos profissionais da educação constituem fatores que podem comprometer o processo de aprendizagem e participação dos estudantes (Brasil, 2008).

A educação inclusiva não se limita apenas à presença física do aluno na escola, mas envolve sua participação ativa, seu sentimento de pertencimento e a garantia de que ele tenha oportunidades reais de aprender e se desenvolver. Dessa forma, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas, adaptar metodologias e promover mudanças na instituição que permitam atender à diversidade existente nas salas de aula (Sassaki, 2010).

A presença crescente de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas, na rede regular de ensino, exige uma mudança de postura dos professores assim como de toda a comunidade escolar (Sassaki, 2010). Atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar (Sassaki, 2010). O autor ainda destaca que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo com o respeito às diferenças e com a promoção da igualdade de oportunidades.

Diante do exposto, este trabalho busca refletir sobre a importância da inclusão e da diversidade na educação, identificando os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e analisando estratégias que favoreçam a construção de ambientes escolares inclusivos.

A escolha do tema justifica-se pela importância de discutir inclusão e diversidade no contexto educacional como forma de combater desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e equitativa. A escola desempenha papel fundamental nesse processo, por constituir um dos principais

espaços de socialização, formação de valores e construção da cidadania. Nesse sentido, ao promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, o ambiente escolar contribui diretamente para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e preparados para a convivência em sociedade.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de natureza básica, utilizando como base artigos científicos relacionados à inclusão e à diversidade no contexto educacional. Foram selecionados materiais que abordam temas como educação inclusiva, direitos educacionais, preconceito, discriminação, adaptação e práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento das diferenças.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter exploratório (Gil, 2002), buscando refletir sobre a importância da inclusão e da diversidade na educação, identificando os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e analisando estratégias que favoreçam a construção de ambientes escolares inclusivos.

A análise dos materiais permitiu identificar diferentes perspectivas sobre o tema, bem como estratégias práticas que podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais preparados para atender às necessidades de todos os estudantes.

Com base nas informações levantadas, foi realizada uma reflexão crítica onde o objetivo inicial foi atingido, reforçando a necessidade de promover uma educação baseada no respeito e na valorização das singularidades humanas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais consultados (Mantoan, 2015; Sassaki, 2010; Arroyo, 2011; Candau, 2008) demonstrou que a inclusão escolar é um processo amplo, que exige comprometimento institucional, formação profissional e mudança de atitudes por parte de toda a comunidade escolar.

Um dos principais aspectos identificados refere-se ao fato de que a inclusão ainda é frequentemente compreendida de forma limitada, sendo associada apenas à presença de estudantes com deficiência na escola. Entretanto, a inclusão envolve muito mais do que a presença física do estudante na escola. Trata-se de garantir que todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, possam participar ativamente do processo educativo, sentindo-se acolhidos, respeitados e capazes de aprender (Mantoan, 2015).

A diversidade refere-se à diferentes identidades, experiências e contextos presentes no ambiente escolar. Cada estudante possui uma trajetória singular, influenciada por fatores culturais, familiares, econômicos e sociais. Nesse sentido, reconhecer essa diversidade torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e adequadas às necessidades reais dos alunos (Arroyo, 2011).

Entre os desafios mais recorrentes, destaca-se a falta de formação adequada dos professores para lidar com situações que exigem adaptações curriculares e metodológicas. Muitos profissionais relatam insegurança diante da necessidade de atender estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, especialmente quando não recebem suporte institucional suficiente (Mantoan, 2003). Outro desafio importante refere-se às barreiras físicas e estruturais presentes em muitas escolas, que dificultam a acessibilidade e comprometem a autonomia dos estudantes (Brasil, 2008).

Além das barreiras materiais, também existem barreiras atitudinais, relacionadas ao preconceito, à discriminação e à falta de sensibilidade diante das diferenças. Essas atitudes podem gerar exclusão, isolamento e sofrimento emocional aos estudantes, afetando diretamente seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento pessoal (Mantoan, 2003).

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou diversas estratégias relevantes para a promoção de inclusão escolar. Entre elas, destaca-se a formação continuada dos profissionais da educação, que possibilita maior preparo para identificar necessidades específicas e adaptar práticas pedagógicas de forma mais eficaz (Nóvoa,1992). Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que a formação docente é um dos principais pilares para a efetivação da educação inclusiva, pois permite que os profissionais desenvolvam competências para lidar com diferentes necessidades educacionais e adaptar suas práticas pedagógicas de forma mais sensível e eficiente.

O uso de tecnologias assistivas também se apresenta como uma ferramenta importante, favorecendo a participação dos estudantes e ampliando as possibilidades de acesso e aprendizagem para diferentes necessidades (Sassaki, 2010).

Outra estratégia relevante é a promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. Projetos educativos voltados à diversidade, à empatia, à convivência e ao combate ao preconceito contribuem para a formação de um ambiente mais acolhedor e seguro para todos (Candau, 2008). A participação da família também é considerada essencial nesse processo. Quando escola e família atuam em parceria, torna-se mais viável compreender as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias conjuntas que favoreçam seu desenvolvimento (Candau, 2008).

Dessa forma, percebe-se que a inclusão e a diversidade não devem ser tratadas como responsabilidades isoladas de determinados profissionais ou setores da escola, mas como compromissos coletivos que envolvem toda a comunidade educacional (Mantoan, 2003).

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a inclusão e a diversidade são elementos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e comprometida com os direitos humanos (Saviani, 2008).

Embora avanços importantes tenham sido conquistados ao longo dos anos, ainda existem muitos desafios que precisam ser enfrentados para que

todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, pautada na igualdade de oportunidades e no respeito às suas singularidades. Promover a inclusão exige investimento em formação profissional, adaptação de espaços e recursos, revisão de práticas pedagógicas e, principalmente, mudança de atitudes diante das diferenças.

Nesse contexto, a escola desempenha papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, pois constitui um dos principais espaços de convivência, socialização e formação de valores. É nesse ambiente que crianças e jovens têm a oportunidade de poderem aprender a conviver, respeitar e valorizar a diversidade humana. Portanto, investir em inclusão significa reconhecer o potencial de cada indivíduo e garantir que todos tenham a oportunidade de aprender, participar e desenvolver-se plenamente. Mais do que cumprir legislações ou normas institucionais, promover inclusão e diversidade representa um compromisso ético, social e humano com a construção de uma sociedade mais igualitária, acolhedora e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Paris: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

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

INCLUSÃO EM AÇÃO: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Eduarda Batista Tiago[1]
Grasielli Aparecida de Almeida[2]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[3]
Raquel Maria Cardoso Pedroso[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A curricularização da extensão propõe a integração de atividades extensionistas ao currículo, tornando-se uma estratégia formativa importante para aproximar a universidade das demandas sociais e fortalecer práticas comprometidas com a inclusão. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do projeto "Inclusão em Ação", desenvolvido no primeiro semestre de 2025 pelo curso de Educação Especial da UNIFEBE, em parceria com instituições de Brusque voltadas ao atendimento, acolhimento, assistência e educação de pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social, bem como na formação dos acadêmicos participantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, estruturada como relato de experiência. O desenvolvimento da ação envolveu planejamento, levantamento de demandas, elaboração de materiais de divulgação, mobilização da comunidade acadêmica e externa, arrecadação, organização e entrega de donativos. Participaram do projeto a Escola Charlotte, a AMA de Brusque, o Lar Menino Deus e o Lar Sagrada Família, instituições que atuam no atendimento, acolhimento, assistência e educação de pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social. Como resultado, foram organizados e entregues aproximadamente 485 kits, totalizando cerca de 1.455 donativos. Além do apoio material às instituições, a ação favoreceu processos de sensibilização, responsabilidade social, trabalho colaborativo e aproximação dos acadêmicos com espaços vinculados ao público da Educação Especial. Conclui-se que o projeto contribuiu para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da relação entre universidade e comunidade, evidenciando a extensão como prática acadêmica articulada à inclusão, à cidadania e à transformação social.

Palavras-chave: educação especial; curricularização da extensão; inclusão.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE. *E-mail:* maria.tiago@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE. *E-mail:* grasielli.almeida@unifebe.edu.br
[3] Doutor e mestre em em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente da UNIFEBE. *E-mail:* guilherme.lopes@unifebe.edu.br
[4] Doutoranda em Ciências da Linguagem; mestre em Linguística. Docente da UNIFEBE. *E-mail*: raquelpedroso@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva, entendida como um direito fundamental, exige a efetivação de práticas que garantam acesso, permanência, participação e reconhecimento das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais e educacionais. Nessa perspectiva, a valorização das diferenças e da diversidade constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social. A consolidação de uma educação inclusiva está diretamente relacionada à formação de profissionais capazes de compreender as especificidades do público-alvo da Educação Especial e atuar de forma crítica, ética e contextualizada. Para Uchôa e Chacon (2022), tanto a Educação Inclusiva quanto a Educação Especial, sob uma abordagem inclusiva, caminham juntas na construção de uma educação outra, fundamentada no reconhecimento das diferenças, na valorização da diversidade sociocultural e na ampliação do acesso democrático aos espaços educacionais.

No âmbito do ensino superior, a curricularização da extensão constitui uma estratégia formativa relevante, ao promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e fortalecer a relação entre universidade e sociedade. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, em consonância com a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a extensão não deve ser compreendida como atividade complementar ou isolada, mas como prática acadêmica integrada ao processo de ensino-aprendizagem e vinculada à formação cidadã, à responsabilidade social e à produção de conhecimentos em diálogo com demandas concretas da comunidade.

Essa compreensão dialoga com Betta, Knop, Lopo e Alves (2018), ao afirmarem que a extensão universitária constitui parte estratégica do tripé ensino, pesquisa e extensão, articulando-se às demais dimensões da formação superior. Para os autores, a relação da extensão com a comunidade deve ocorrer por meio da troca e do diálogo, e não como uma via de mão única, pois a universidade não pode atuar de forma isolada em relação ao seu entorno. Desse modo, a interação dos estudantes com o mundo real torna-se necessária para sua formação integral, tanto cidadã quanto profissional.

No caso da Educação Especial, essa aproximação entre universidade e comunidade assume relevância ainda maior, pois permite que os acadêmicos conheçam instituições que atendem pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Assim, ao aproximar os estudantes desses espaços, a ação extensionista possibilita não apenas o apoio material às instituições, mas também a construção de aprendizagens situadas, sensibilidade social e compromisso ético com a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O presente trabalho apresenta o projeto “Inclusão em Ação”, desenvolvido no primeiro semestre de 2025 pelo curso de Educação Especial da UNIFEBE. A proposta teve como finalidade mobilizar a comunidade acadêmica e externa para a arrecadação de itens destinados a instituições que atendem pessoas com

deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social, com vistas à melhoria das condições de atendimento. Conforme divulgado pela UNIFEBE, a campanha arrecadou mais de 480 kits compostos por produtos de higiene, alimentos não perecíveis e cobertores, entregues a instituições de Brusque que prestam serviços de acolhimento, assistência e educação às pessoas com deficiência (Santos, 2025).

O problema da pesquisa consiste em compreender de que maneira ações extensionistas articuladas ao currículo contribuem para a formação acadêmica e para o fortalecimento de práticas inclusivas. O objetivo geral consiste em analisar os impactos do projeto nas instituições atendidas e na formação dos acadêmicos participantes. A relevância do estudo decorre da necessidade de consolidar práticas formativas comprometidas com a equidade, evidenciando o papel social da universidade e a importância de experiências que articulem teoria, prática e compromisso social na formação em Educação Especial.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, estruturada como relato de experiência a partir da implementação do projeto “Inclusão em Ação”. O relato de experiência possibilita sistematizar e analisar criticamente uma prática vivenciada, transformando a experiência em objeto de reflexão e produção de conhecimento (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A escolha por esse procedimento justifica-se pelo objetivo de analisar uma prática extensionista desenvolvida no curso de Educação Especial da UNIFEBE, considerando seus impactos formativos, sociais e institucionais.

O desenvolvimento das ações envolveu planejamento sistemático, definição das instituições participantes, levantamento das demandas, elaboração de materiais informativos, divulgação em meios digitais, mobilização da comunidade acadêmica e externa, arrecadação, organização e entrega dos donativos. Como fontes de análise, foram considerados os registros do projeto, os dados de arrecadação, a sistematização dos kits entregues e a matéria institucional publicada pela UNIFEBE sobre a campanha.

No âmbito da divulgação, foram elaborados materiais informativos, incluindo panfletos, cards, vídeos de apresentação e vídeos em Libras, com o objetivo de ampliar o alcance da campanha e sensibilizar a comunidade quanto à importância da inclusão e da solidariedade. Além disso, foram realizadas ações de divulgação externa por meio de redes sociais, visitas às salas de aula e circulação de informações em diferentes espaços, visando fortalecer o engajamento da comunidade acadêmica e externa.

Participaram do projeto as seguintes instituições: Escola Charlotte, AMA de Brusque, Lar Menino Deus e Lar Sagrada Família, que atuam no atendimento, acolhimento, assistência e educação de pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social. A análise dos dados foi realizada sob abordagem qualitativa, com foco na identificação dos impactos nas dimensões social, institucional e formativa, considerando os princípios da educação inclusiva, da Educação Especial na perspectiva inclusiva e da curricularização da extensão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da campanha indicam que o projeto produziu impactos relevantes tanto nas instituições contempladas quanto na comunidade acadêmica. No âmbito institucional, a arrecadação de produtos de higiene, recursos pedagógicos, materiais educacionais e mantimentos alimentícios contribuiu para o apoio às atividades desenvolvidas pelas instituições participantes. Ao longo da campanha, foram organizados e entregues aproximadamente 485 kits, totalizando cerca de 1.455 donativos, distribuídos entre Escola Charlotte, AMA de Brusque, Lar Menino Deus e Lar Sagrada Família, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos kits e donativos por instituição beneficiada

Instituição	Quantidade de kits	Quantidade de donativos
Escola Charlotte	151	453
AMA de Brusque	153	459
Lar Menino Deus	103	309
Lar Sagrada Família	78	234
Total aproximado	**485**	**1.455**

Fonte: Dados do projeto (2025).

Os recursos obtidos por meio das doações contribuíram para apoiar as atividades prestadas pelas instituições participantes e atender demandas previamente identificadas. Embora a ação tenha caráter solidário, seus resultados não se restringem ao volume de itens arrecadados, pois envolvem também processos de sensibilização, mobilização social e aproximação entre universidade e comunidade. A campanha possibilitou que os acadêmicos reconhecessem, de modo mais concreto, as necessidades de instituições que atuam com pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade, ampliando a compreensão sobre os desafios cotidianos enfrentados nesses espaços.

Figura 1 – Registro fotográfico da entrega de doações



Fonte: Acervo dos autores (2025)

A Figura 1 registra o momento de entrega dos donativos arrecadados no decorrer da campanha, evidenciando a materialização da ação extensionista e a aproximação entre universidade e instituições parceiras. O registro permite visualizar que a proposta não se limitou à arrecadação de itens, mas envolveu mobilização, organização coletiva e contato direto com espaços que atuam no atendimento a pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social.

No âmbito formativo, a ação permitiu aos estudantes vivenciar etapas importantes de uma ação extensionista, como planejamento, comunicação, organização coletiva, divulgação, escuta das demandas institucionais e avaliação dos resultados alcançados. Esse processo favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade social, ao trabalho colaborativo, à empatia e à compreensão da Educação Especial para além do espaço escolar. Ao aproximar os acadêmicos de instituições que atendem o público-alvo da Educação Especial, o projeto contribuiu para ampliar o olhar sobre a inclusão como compromisso social e não apenas como princípio restrito à sala de aula.

A experiência também evidencia a importância da curricularização da extensão na formação inicial, pois possibilita que os conhecimentos construídos no curso sejam mobilizados em situações concretas e socialmente relevantes. Nessa perspectiva, Betta, Knop, Lopo e Alves (2018) destacam que a extensão deve estar articulada ao ensino e à pesquisa, compondo uma dimensão estratégica do processo de ensino-aprendizagem. Os autores também ressaltam que a relação da universidade com a comunidade deve ser marcada pela troca, pelo diálogo e pela construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, a ação desenvolvida pelo projeto “Inclusão em Ação” aproxima-se dessa concepção ao promover o contato dos acadêmicos com instituições que atuam diretamente no atendimento de pessoas com deficiência

e/ou em situação de vulnerabilidade. Esse contato favoreceu a compreensão de demandas concretas da comunidade e o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade social, à escuta, à organização coletiva e ao compromisso ético com a inclusão.

A campanha contribuiu para a visibilidade das instituições participantes e para a sensibilização da comunidade acadêmica e externa sobre a importância da inclusão. A divulgação por meio de materiais informativos, vídeos, redes sociais (@inclusaoemacao_doe) e ações presenciais favoreceu a circulação de informações sobre a Educação Especial, reforçando que a inclusão exige participação coletiva. Nesse sentido, a ação dialoga com Uchôa e Chacon (2022), ao compreender a inclusão como prática vinculada à valorização das diferenças, ao reconhecimento da alteridade e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

4 CONCLUSÕES

O projeto “Inclusão em Ação” alcançou os objetivos propostos ao promover suporte às instituições participantes e contribuir para a formação acadêmica dos estudantes envolvidos. A experiência evidenciou a relevância de práticas extensionistas ancoradas em demandas sociais concretas, especialmente quando vinculadas à Educação Especial e à promoção da inclusão.

Ressalta-se o papel da universidade na promoção de ações com impacto social, o que implica não apenas a realização de iniciativas pontuais, mas a ampliação de propostas que fortaleçam a inclusão e o apoio a instituições que atendem pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a ação contribuiu para consolidar uma atuação acadêmica comprometida com a responsabilidade social, com a cidadania e com a transformação da realidade local.

Observou-se, ainda, o fortalecimento da relação entre universidade e comunidade. A interação estabelecida ao longo do projeto possibilitou maior compreensão das demandas sociais e institucionais, favorecendo uma formação alinhada às necessidades de contextos que atuam diretamente com o público da Educação Especial. Assim, a curricularização da extensão evidencia-se como estratégia pedagógica relevante, ao favorecer a formação integral dos acadêmicos e a construção de conhecimentos situados.

Apesar dos resultados positivos, ainda há desafios quanto ao engajamento contínuo da comunidade e à ampliação de ações sustentáveis. Assim, reforça-se a importância da realização desses projetos como experiências formativas que aproximam universidade e sociedade na construção de práticas inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pelo apoio institucional, essencial para a realização do projeto. Reconhece-se a colaboração das instituições parceiras, Escola Charlotte, AMA de Brusque, Lar Menino Deus e Lar Sagrada Família,

no desenvolvimento das ações. Registramos o agradecimento às empresas Irmãos Hort e Renascer Extracurricular pelo apoio para o alcance dos objetivos da campanha. Por fim, expressa-se reconhecimento aos acadêmicos e à comunidade envolvida, cuja participação foi fundamental para a concretização do projeto “Inclusão em Ação”.

REFERÊNCIAS

BETTA, Edinéia Pereira da Silva; KNOP, Rafaela Bohaczuk Venturelli; LOPO, Wallace Nobrega; ALVES, Luana Franciele Fernandes. **Curricularização da extensão universitária:** da teoria à prática. Brusque: Editora da UNIFEBE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces007_18.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 5 maio. 2026.

SANTOS, Olga Luisa dos. **Campanha realizada pelo curso de Educação Especial da UNIFEBE beneficia instituições de Brusque**. UNIFEBE, Brusque, 25 jun. 2025. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/site/noticia/campanha-realizada-pelo-curso-de-educacao-especial-da-unifebe-beneficia-instituicoes-de-brusque/. Acesso em: 29 abr. 2026.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especia**l, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277. Acesso em: 26 abr. 2026.

INCLUSÃO EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES: O ORIENTADOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DA DIVERSIDADE.

Simone Couto de Souza Ricardo[1]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pesquisa concluída
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica brasileira acerca da atuação do orientador escolar frente às demandas de inclusão e diversidade no contexto da educação básica, identificando tendências investigativas, referenciais teóricos predominantes e lacunas de pesquisa, com especial atenção ao estado de Santa Catarina. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na metodologia do Estado do Conhecimento. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados à orientação educacional, inclusão e diversidade, no período de 2009 a 2026. A busca inicial identificou 310 produções, das quais, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas dez dissertações e uma tese para compor o corpus analítico. A análise evidenciou que os estudos convergem ao reconhecer o orientador escolar como profissional estratégico na mediação entre estudantes, professores, famílias, gestão escolar e políticas públicas, embora privilegiem diferentes dimensões da inclusão, como Educação Especial, gênero, sexualidade, diversidade, intersetorialidade e processos formativos. Observou-se ainda que a produção científica permanece concentrada nas regiões Sudeste e Sul do país, inexistindo pesquisas localizadas em Santa Catarina que abordem diretamente a atuação do orientador escolar articulada às múltiplas dimensões da inclusão. Essa lacuna reforça a relevância da presente investigação, ao evidenciar a necessidade de ampliar estudos sobre a atuação desse profissional em contextos municipais, considerando as mediações produzidas no contexto da prática das políticas educacionais.

Palavras-chave: Orientador escolar; Inclusão em múltiplas dimensões; Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ampliação das políticas de inclusão deslocou o debate educacional para além do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial, incorporando discussões relacionadas às desigualdades sociais, às relações étnico-raciais, às questões de gênero, à diversidade cultural, às migrações e a outras formas de exclusão presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, a inclusão passa a ser compreendida como processo ético,

[1] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).
E-mail: monerick@bol.com.br

político e pedagógico comprometido com o reconhecimento das diferenças e com a construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento.

Essa compreensão distancia-se de perspectivas que restringem a inclusão ao cumprimento de dispositivos legais ou à matrícula de estudantes na escola regular. Conforme Mantoan (2015), incluir implica transformar a própria organização da escola, historicamente estruturada por práticas seletivas e homogeneizadoras. Em perspectiva convergente, Candau (2012) defende que o reconhecimento da diversidade constitui condição para a construção de práticas educativas democráticas, enquanto Grinspun (2011) atribui ao orientador escolar papel mediador na articulação das relações entre estudantes, professores, famílias e gestão escolar. Sob a perspectiva do ciclo de políticas de Ball (1994; 2009), tais processos são permanentemente reinterpretados no contexto da prática, produzindo diferentes formas de materialização das políticas inclusivas no cotidiano das instituições escolares.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha ampliado progressivamente a garantia do direito à educação, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), persistem desafios relacionados à efetivação dessas políticas nas práticas escolares. Nesse cenário, o orientador escolar assume posição estratégica na mediação entre políticas públicas e cotidiano institucional, articulando ações voltadas ao acolhimento da diversidade, à construção de práticas inclusivas e ao fortalecimento da gestão democrática.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica brasileira sobre a atuação do orientador escolar frente às demandas de inclusão e diversidade, identificando tendências investigativas, aproximações teóricas e lacunas na produção científica nacional, especialmente quanto às pesquisas desenvolvidas no estado de Santa Catarina.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, tendo como objetivo analisar produções acadêmicas que abordam a atuação do orientador escolar em articulação com os processos de inclusão, diversidade e mediação no contexto escolar. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão crítica dos sentidos atribuídos ao fenômeno investigado, considerando suas dimensões sociais, políticas e educacionais.

O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando produções publicadas entre os anos de 2009 e 2025. Inicialmente, foram identificados 121 trabalhos relacionados à temática. Em seguida, aplicaram-se filtros temáticos, considerando a aproximação dos estudos com os seguintes eixos: orientação escolar, inclusão, diversidade, mediação pedagógica, gestão democrática e práticas escolares inclusivas.

Após esse processo de seleção, o corpus da pesquisa foi composto por 11 dissertações, analisadas a partir de suas contribuições para a compreensão

do orientador escolar como sujeito que atua na mediação das relações escolares e na articulação de práticas inclusivas. A análise priorizou as recorrências, aproximações e lacunas presentes nas produções selecionadas, buscando evidenciar de que modo a literatura acadêmica tem discutido a atuação desse profissional diante das múltiplas dimensões da inclusão.

Desse modo, a metodologia adotada permitiu mapear o campo investigativo e identificar contribuições relevantes para o debate sobre o orientador escolar como articulador da diversidade, da escuta, do acolhimento e da construção de práticas mais democráticas no cotidiano escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das onze dissertações selecionadas permitiu identificar que a produção acadêmica brasileira vem consolidando uma compreensão do orientador escolar como profissional cuja atuação extrapola funções administrativas e burocráticas, assumindo papel estratégico na mediação das relações escolares e na promoção de práticas inclusivas. Embora os estudos investiguem diferentes contextos e públicos, observa-se convergência ao reconhecer que a inclusão depende da articulação entre professores, estudantes, famílias, equipe gestora e redes intersetoriais, tendo o orientador escolar como um dos principais articuladores desse processo.

Outro aspecto recorrente refere-se ao alargamento da própria concepção de inclusão. Parte significativa das pesquisas ainda concentra suas análises na Educação Especial, sobretudo nas demandas relacionadas às deficiências, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à flexibilização curricular e aos processos avaliativos. Entretanto, alguns estudos ampliam essa compreensão ao incorporar questões de gênero, sexualidade, diversidade cultural e enfrentamento das discriminações, indicando que a inclusão constitui um processo multidimensional, que envolve diferentes marcadores sociais da diferença. Essa ampliação aproxima-se da perspectiva defendida neste estudo, que compreende a inclusão para além da deficiência, incorporando as múltiplas diversidades presentes no cotidiano escolar.

Os resultados também evidenciam que a mediação constitui o eixo estruturante da atuação do orientador escolar. As dissertações analisadas apontam que esse profissional atua na construção do diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, na formação continuada dos docentes, na articulação entre ensino regular e Atendimento Educacional Especializado, na aproximação com as famílias e na interlocução com outros serviços públicos. Assim, a efetivação das políticas inclusivas depende menos da existência de normativas e mais da capacidade institucional de traduzi-las em práticas colaborativas no cotidiano da escola.

Por outro lado, as pesquisas revelam desafios persistentes. Destacam-se a fragilidade da formação inicial e continuada, a indefinição das atribuições do orientador escolar em alguns sistemas de ensino, a sobrecarga de demandas e as limitações estruturais das redes públicas. Esses fatores dificultam a consolidação de uma atuação efetivamente mediadora e comprometida com

uma inclusão que contemple as diferentes formas de diversidade presentes na escola contemporânea.

Finalmente, o mapeamento da produção científica evidenciou concentração significativa das pesquisas nas regiões Sudeste e, em menor proporção, Nordeste, com destaque para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Em contrapartida, não foram identificados estudos com esse enfoque no estado de Santa Catarina, revelando uma importante lacuna regional. Esse resultado reforça tanto a originalidade quanto a relevância desta investigação, ao ampliar o debate sobre o orientador escolar como articulador da inclusão em múltiplas dimensões no contexto da escola pública catarinense.

4 CONCLUSÕES

A revisão da literatura evidenciou que o orientador escolar ocupa posição estratégica na promoção da inclusão, atuando como mediador das relações entre estudantes, professores, famílias, equipe gestora e demais serviços que compõem a rede de proteção. Mais do que executar funções técnico-administrativas, esse profissional participa da construção de práticas pedagógicas, institucionais e relacionais que favorecem uma escola comprometida com a equidade, o acolhimento e a gestão democrática.

Os estudos analisados também demonstram que, embora a produção científica tenha avançado na discussão da inclusão escolar, permanece predominante uma compreensão centrada na Educação Especial. Em contrapartida, esta pesquisa reforça a necessidade de ampliar esse entendimento, reconhecendo que a inclusão envolve múltiplas dimensões da diversidade humana, como as questões étnico-raciais, culturais, de gênero, sexualidade, migração e vulnerabilidade social, que igualmente desafiam o cotidiano das escolas.

Outro resultado relevante refere-se à identificação de uma lacuna na produção acadêmica referente ao estado de Santa Catarina. A ausência de pesquisas que abordem especificamente a atuação do orientador escolar como articulador da inclusão em múltiplas dimensões evidencia a pertinência e a originalidade desta investigação, além de indicar possibilidades para novos estudos em diferentes contextos educacionais.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a atuação do orientador escolar significa fortalecer a própria escola como espaço democrático, capaz de transformar as políticas públicas de inclusão em práticas concretas de participação, pertencimento e reconhecimento das diferenças. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a Orientação Escolar e incentive novas pesquisas que aprofundem o papel desse profissional na construção de uma educação pública cada vez mais inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) pelo apoio acadêmico ao desenvolvimento desta pesquisa, bem como à Prof.ª Dra. Valéria Becher Trentin, pelas orientações, contribuições e acompanhamento ao longo da construção deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Cristiane Maria de Souza. *Orientação educacional e o processo de inclusão do público-alvo da educação especial: as experiências do município de Mesquita/RJ*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

ÁVILA, Leila Lopes de. *A mediação do orientador educacional na inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de Campo Grande/MS*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. *Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar: a articulação entre o professor do AEE e o da sala comum*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FONSECA, Julinete Vieira da. *Formação continuada e práticas inclusivas: o papel do orientador educacional no ensino público*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇO, Daniela de Ávila Pereira. *Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

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

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2021.

PÖTTKER, Érico Sartori. *A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SALMASO, José Luís. *Ação supervisora na educação básica: um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Kátia Cilene Lopes dos. *Considerações sobre flexibilização do currículo nos anos finais do ensino fundamental para alunos com deficiência intelectual*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

SILVA, Graça Maria de Morais Aguiar. *Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. *Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LUDICIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM FANTOCHES PARA CRIANÇAS COM TEA E TDAH

Elen Ribeiro Gustavo [1]
Fábio Júlio Pereira Briks [2]
Lori Tânia de Oliveira Matter Soares [3]
Melissa Francielle de Limas [4]
Regiane de Syllus Hutiel [5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: Este trabalho discute o papel da ludicidade em práticas de linguagem na Educação Infantil, com atenção à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O objetivo é analisar de que modo uma oficina pedagógica com contação de histórias e uso de fantoches pode favorecer a participação, a oralidade, a interação social e a aproximação das crianças com práticas de leitura e letramento. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido em uma turma de Pré I, com crianças de 4 a 5 anos, em uma instituição de Educação Infantil do município de Brusque/SC. A proposta foi planejada com base em estudos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil, aprendizagem e inclusão escolar, e envolveu a observação da participação das crianças durante a narrativa, suas interações com os fantoches e suas respostas verbais, gestuais e socioafetivas. Os resultados indicaram que a contação de histórias mediada por fantoches favoreceu o engajamento das crianças, ampliou possibilidades de comunicação e estimulou a participação no grupo, especialmente entre aquelas que apresentavam maior necessidade de mediação. Conclui-se que práticas lúdicas planejadas com intencionalidade pedagógica podem contribuir para experiências inclusivas na Educação Infantil, promovendo vínculos, linguagem, imaginação e participação nas atividades escolares.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve experiências que articulam linguagem, imaginação, interação, movimento, afetividade e construção de vínculos sociais. Nesse contexto, as práticas lúdicas assumem papel central, uma vez que o brincar, a contação de histórias, os jogos simbólicos e a

[1] Acadêmica Educação Especial 1. Unifebe. *E-mail*: Elen.gustavo@unifebe.edu.br
[2] Doutor em Estudos da Tradução. Unifebe. *E-mail*: fabio.julio@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica Educação Especial 2. Unifebe. *E-mail*: lori.soares@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica Educação Especial 4. Instituição de vínculo. *E-mail*: melissalimas@unifebe.edu.br
[5] Acadêmica Educação Especial 5. Instituição de vínculo. *E-mail*: regiane.hutiel@unifebe.edu.br

dramatização favorecem a participação das crianças em situações significativas de aprendizagem. Mais do que momentos de recreação, essas experiências possibilitam que a criança explore o mundo, expresse sentimentos, desenvolva a oralidade, amplie repertórios culturais e se aproxime, de forma progressiva, das práticas sociais de leitura e escrita.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), as atividades lúdicas podem contribuir para a criação de ambientes mais acessíveis, acolhedores e responsivos às diferentes formas de participação. Crianças com TEA podem apresentar especificidades relacionadas à comunicação, à interação social, à flexibilidade comportamental e ao processamento sensorial. Crianças com TDAH, por sua vez, podem demonstrar dificuldades relacionadas à atenção, à autorregulação e à permanência em determinadas atividades. Diante disso, propostas pedagógicas que utilizam recursos visuais, narrativas, personagens, objetos concretos e mediações sensoriais podem favorecer o engajamento, a comunicação e a interação entre pares.

A ludicidade, nesse sentido, pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica intencional, capaz de aproximar a criança das práticas de linguagem de maneira prazerosa e significativa. A contação de histórias com fantoches, por exemplo, permite que a narrativa seja vivenciada por meio de imagens, vozes, gestos, expressões e personagens, ampliando as possibilidades de escuta, atenção, imaginação e participação. Além disso, esse tipo de prática pode favorecer o desenvolvimento da oralidade, da compreensão narrativa, da expressão de emoções e da interação social, aspectos importantes para os processos iniciais de letramento na Educação Infantil.

A importância do brincar no desenvolvimento infantil pode ser compreendida a partir de perspectivas teóricas que destacam a ação, a interação, a simbolização e a mediação social como elementos fundamentais da aprendizagem da criança. Piaget e Inhelder (1994) contribuem para essa discussão ao evidenciar o papel da ação e da construção ativa do conhecimento no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1984), a seu turno, ressalta a dimensão social da aprendizagem e a importância da mediação nas interações entre crianças, adultos e pares mais experientes. Kishimoto (1998) amplia esse entendimento ao discutir o brincar como prática cultural e pedagógica, que favorece o desenvolvimento integral da criança quando planejado com intencionalidade educativa.

No campo da educação inclusiva, tais práticas permitem que o professor organize situações em que todas as crianças possam participar, ainda que necessitem de diferentes formas de apoio e mediação. Assim, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, as atividades lúdicas podem favorecer a aprendizagem, a comunicação, a interação e a inclusão, pois respeitam os ritmos, interesses e modos de expressão das crianças.

Este trabalho parte da seguinte questão: de que modo uma oficina pedagógica com contação de histórias e uso de fantoches pode favorecer a participação, a comunicação e as práticas de linguagem de crianças da Educação Infantil, incluindo crianças com TEA e TDAH? A partir dessa

problemática, o objetivo geral é analisar as contribuições da ludicidade, por meio da contação de histórias com fantoches, para a participação e o desenvolvimento de práticas de linguagem em uma turma de Pré I. Como objetivos específicos, busca-se: identificar possibilidades de uso da contação de histórias como recurso pedagógico inclusivo; observar indícios de participação, interação e comunicação das crianças durante a oficina; e refletir sobre a importância da mediação docente em práticas lúdicas voltadas à inclusão escolar.

A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade presente nas instituições de Educação Infantil. Ao utilizar o lúdico como eixo de mediação, o professor amplia as possibilidades de participação das crianças, favorecendo experiências de aprendizagem mais acessíveis, sensíveis e significativas. Dessa forma, a ludicidade pode contribuir não apenas para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, mas também para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de acolher diferentes modos de aprender, comunicar e interagir.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo. A escolha por esse tipo de estudo justifica-se pelo objetivo de descrever e analisar uma prática pedagógica desenvolvida em contexto escolar, considerando o planejamento da atividade, sua realização e os indícios de participação, comunicação e interação observados durante a experiência.

A prática foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil do município de Brusque/SC, em uma turma de Pré I, composta por crianças de 4 a 5 anos, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A proposta consistiu na realização de uma oficina pedagógica de contação de histórias com o uso de fantoches, planejada com o intuito de favorecer a participação das crianças, estimular a oralidade, ampliar as interações sociais e promover aproximações com práticas de linguagem e letramento na Educação Infantil.

O planejamento da oficina considerou as especificidades da faixa etária e as necessidades de mediação das crianças público-alvo da Educação Especial. Para isso, foram utilizados recursos lúdicos, visuais e expressivos, como fantoches, narrativa oral, variação de voz, gestos e interação com os personagens da história. Esses recursos foram escolhidos por possibilitarem maior envolvimento das crianças na atividade, favorecendo diferentes formas de expressão, atenção e participação.

Durante a realização da oficina, as acadêmicas organizaram a turma em roda e conduziram a contação de histórias com a mediação dos fantoches. Ao longo da atividade, foram estimuladas respostas verbais e não verbais das crianças, bem como manifestações de escuta, atenção, imaginação, interação com os personagens e participação nas situações propostas. A mediação ocorreu de forma flexível, respeitando os ritmos, interesses e modos de comunicação das crianças.

Os dados da experiência foram produzidos a partir da observação direta da atividade, dos registros descritivos realizados pelas acadêmicas e da análise das interações das crianças durante a oficina. Para a análise qualitativa, foram considerados três aspectos principais: a participação das crianças na contação de histórias, os indícios de comunicação verbal e não verbal durante a atividade e as interações estabelecidas entre crianças, acadêmicas e personagens/fantoches.

Além da experiência prática, foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que discutem ludicidade, desenvolvimento infantil, aprendizagem, linguagem e inclusão escolar. Esse referencial teórico contribuiu para fundamentar a análise da oficina e compreender a ludicidade como estratégia pedagógica intencional no contexto da Educação Infantil inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da oficina de contação de histórias com fantoches evidenciou que a ludicidade pode favorecer a participação das crianças em práticas de linguagem na Educação Infantil, especialmente quando a atividade é planejada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às diferentes formas de expressão. Durante a experiência, observou-se que o uso dos fantoches tornou a narrativa mais concreta, visual e interativa, contribuindo para ampliar o interesse das crianças pela história e para estimular manifestações verbais, gestuais e socioafetivas.

Um dos principais aspectos observados foi o engajamento das crianças durante a contação. A presença dos personagens, a variação de voz, os gestos e a possibilidade de interação com os fantoches favoreceram a atenção e a permanência na atividade. Crianças que, em outros momentos da rotina escolar, apresentavam maior dificuldade de concentração ou resistência à participação em grupo demonstraram envolvimento diante da proposta, acompanhando a narrativa, observando os personagens e respondendo aos estímulos apresentados pelas acadêmicas. Esse resultado indica que os recursos lúdicos podem funcionar como mediadores importantes para a construção de ambientes mais acessíveis e participativos.

A oficina também contribuiu para estimular a comunicação das crianças. Ao longo da atividade, foram observadas respostas verbais, expressões faciais, gestos, olhares direcionados aos personagens e tentativas de interação com os fantoches. Esses indícios são relevantes porque, na Educação Infantil, a participação não se manifesta apenas pela fala, mas também por diferentes formas de expressão corporal, afetiva e simbólica. No caso de crianças com TEA, que podem apresentar especificidades na comunicação e na interação social, a mediação por objetos concretos e personagens favoreceu possibilidades de aproximação com a narrativa e com o grupo. Da mesma forma, para crianças com TDAH, a dinâmica da atividade e a alternância de estímulos contribuíram para manter o interesse e favorecer a participação.

Os resultados observados dialogam com Vygotsky (1984), ao considerar a aprendizagem como um processo mediado socialmente. A interação entre crianças, acadêmicas e fantoches criou situações de troca simbólica, nas quais

a linguagem oral, os gestos e as respostas das crianças foram valorizados como formas de participação. A ludicidade, nesse contexto, não se restringiu ao entretenimento, mas atuou como recurso de mediação pedagógica, favorecendo a construção de sentidos e a ampliação das possibilidades de comunicação.

Outro aspecto relevante foi a contribuição da atividade para o desenvolvimento da imaginação e da expressão emocional. A contação de histórias permitiu que as crianças se envolvessem com personagens, situações e conflitos simbólicos, mobilizando sentimentos, curiosidade e criatividade. Esse movimento aproxima-se das contribuições de Piaget e Inhelder (1994), ao reconhecer o papel da ação e da simbolização no desenvolvimento infantil, e de Kishimoto (1998), ao compreender o brincar como prática cultural e educativa que favorece aprendizagens significativas quando articulada ao planejamento pedagógico.

A experiência também evidenciou a importância da mediação docente na condução de práticas lúdicas inclusivas. O uso dos fantoches, por si só, não garante participação ou aprendizagem; é a forma como a atividade é planejada, conduzida e adaptada às necessidades das crianças que amplia seu potencial pedagógico. Durante a oficina, a mediação das acadêmicas foi fundamental para organizar a roda, apresentar os personagens, incentivar respostas, acolher diferentes formas de participação e respeitar os tempos das crianças. Esse aspecto reforça a compreensão de que práticas inclusivas exigem intencionalidade, escuta e flexibilidade.

No que se refere à inclusão escolar, a oficina favoreceu a participação coletiva e a interação entre as crianças, evitando que aquelas com TEA e TDAH fossem tratadas de forma isolada. A proposta foi desenvolvida com toda a turma, permitindo que diferentes modos de atenção, comunicação e envolvimento fossem reconhecidos no mesmo espaço pedagógico. Assim, a ludicidade contribuiu para criar uma situação em que a diversidade de respostas das crianças pudesse ser acolhida como parte do processo educativo.

De modo geral, os resultados indicam que a contação de histórias com fantoches pode ser uma estratégia significativa para promover práticas de linguagem, interação social e participação na Educação Infantil. Embora se trate de uma experiência pontual, os indícios observados sugerem que atividades lúdicas planejadas com intencionalidade pedagógica podem contribuir para ambientes mais inclusivos, especialmente quando articulam narrativa, recursos visuais, expressão corporal, mediação afetiva e respeito às singularidades das crianças.

4 CONCLUSÕES

A experiência relatada permitiu analisar as contribuições da ludicidade, por meio da contação de histórias com fantoches, para a participação, a comunicação e as práticas de linguagem de crianças da Educação Infantil, incluindo crianças com TEA e TDAH. A oficina evidenciou que recursos lúdicos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem favorecer o envolvimento das crianças, ampliar possibilidades de interação e tornar as

práticas educativas mais acessíveis e significativas.

Os resultados indicaram que a mediação com fantoches contribuiu para despertar o interesse das crianças pela narrativa, estimular manifestações verbais e não verbais e favorecer a permanência na atividade. Observou-se que a presença de personagens, vozes, gestos e objetos concretos possibilitou diferentes formas de participação, respeitando os modos singulares de comunicação, atenção e expressão das crianças.

No contexto da inclusão escolar, a experiência demonstrou que práticas lúdicas podem colaborar para a construção de ambientes mais acolhedores, nos quais crianças com diferentes necessidades de apoio participem das mesmas propostas desenvolvidas com o grupo. Nesse sentido, a ludicidade não deve ser compreendida apenas como recreação, mas como uma estratégia pedagógica capaz de articular aprendizagem, linguagem, interação social, imaginação e desenvolvimento integral.

Conclui-se que a contação de histórias com fantoches constitui uma possibilidade relevante para práticas inclusivas na Educação Infantil, especialmente quando planejada de forma flexível e sensível às necessidades das crianças. Embora a experiência tenha caráter pontual e não permita generalizações amplas, ela aponta que atividades lúdicas mediadas podem contribuir para fortalecer vínculos, ampliar a participação e favorecer aproximações com práticas de leitura, oralidade e letramento desde os primeiros anos da escolarização.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos Centros de Educação Infantil do município de Brusque pela parceria e acolhimento em todas as oficinas, projetos e estágios realizados no período de 2022 a 2026 pelas acadêmicas do curso de graduação em Educação Especial da UNIFEBE.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

METODOLOGIAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Camila Gomes da Silva[1]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: UNIVALI – Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO: Com a consolidação do marco legal da Educação Infantil e da Educação Inclusiva no Brasil – a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB nº 9.394/1996, das DCNEI, da BNCC e dos planos de educação, intensifica-se o movimento de ampliar o direito de todas as crianças à participação em contextos educativos comuns. Este artigo objetiva analisar teses e dissertações brasileiras que abordam práticas pedagógicas, metodologias e estratégias de professores da Educação Infantil em diálogo com a inclusão escolar. O estudo, de abordagem qualitativa, configura-se como estado do conhecimento, tomando como corpus sete pesquisas selecionadas dentre 125 produções mapeadas na BDTD, com os descritores educação infantil, metodologias, estratégias, professores e inclusão escolar. Os resultados indicam a centralidade das concepções docentes sobre infância, diferença e justiça social, evidenciando avanços na construção de propostas lúdicas, investigativas e participativas, mas também a permanência de barreiras estruturais, curriculares e atitudinais que tensionam o discurso inclusivo. A análise documental incluiu LDB, DCNEI, BNCC, PNE, LBI e a Proposta Curricular de Balneário Camboriú, articulada às evidências das pesquisas analisadas. Aponta-se a necessidade de aprofundar abordagens que articulem inclusão, interseccionalidade e qualidade social na Educação Infantil, reforçando que os documentos norteadores possuem papel fundamental, mas sua efetividade depende de formação continuada, acompanhamento pedagógico e cultura escolar comprometida com a inclusão como princípio ético, político e estético.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Educação infantil; Metodologias; Estratégias; Professores; Inclusão escolar.

[1] Camila Gomes da Silva. Mestranda em Educação – UNIVALI. Especialista em Educação. Lotada na Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. E-mail: camila.g.silva@edu.bc.sc.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, impulsionado pelo movimento internacional de democratização da educação, o Brasil passou a reconfigurar suas políticas públicas, orientando-se para a superação de práticas excludentes e para a construção de sistemas educacionais mais equitativos. A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) reafirmou a urgência da universalização do acesso e da eliminação de barreiras históricas, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou o princípio da educação inclusiva como direito humano fundamental.

Esses compromissos foram incorporados progressivamente ao ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 elevou a educação à condição de direito social; a LDB nº 9.394/1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e as DCNEI (2009) estabeleceram que todas as crianças são sujeitos de direitos com modos próprios de aprender. A BNCC (2017) reforça que a Educação Infantil deve assegurar experiências que promovam a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade.

Nesse cenário, a inclusão escolar deixa de estar restrita à dimensão da deficiência e passa a integrar discussões sobre justiça social, equidade, gênero, raça e pluralidade de infâncias. Autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003), Sarmento (2005), Mantoan (2003) e Oliveira-Formosinho (2011) fundamentam a perspectiva de que práticas pedagógicas inclusivas exigem intencionalidade, reflexão e compromisso ético. Apesar dos avanços, persistem desafios como lacunas formativas, ausência de apoio especializado e tensões entre propostas pedagógicas e demandas institucionais.

O presente estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando o debate sobre a formação docente, as políticas públicas e as metodologias que sustentam o direito das crianças à educação de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

2 METODOLOGIA E RESULTADOS

De natureza qualitativa, o estudo fundamentou-se na pesquisa bibliográfica como estado do conhecimento. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de setembro a outubro de 2025, abrangendo produções publicadas entre 2009 e 2024 recorte que se ancora na publicação das DCNEI como marco estruturante das concepções contemporâneas de currículo e inclusão. Os descritores utilizados foram: práticas pedagógicas, educação infantil, metodologias, estratégias, professores e inclusão escolar.

Das 125 produções inicialmente mapeadas, sete atenderam integralmente aos critérios de elegibilidade após triagem por leitura flutuante de títulos, resumos e palavras-chave. Foram excluídos estudos que abordavam apenas um descritor sem articulação com currículo e prática, os que tratavam exclusivamente de outras etapas da educação básica, os de foco clínico sem

interface escolar e os sem texto completo disponível. O corpus final é composto por seis dissertações e uma tese, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das dissertações e tese que compõem o corpus da pesquisa (2009–2024)

AUTOR/ANO	TIPO	UNIVERSIDADE	REGIÃO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PARTICIPANTES
Dantas (2012)	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Nordeste	Analisar concepções e práticas inclusivas construídas por professoras da Educação Infantil	Qualitativa Entrevistas e análise documental	Professoras da Educação básica
Fernandes (2013)	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC) – FACED	Nordeste	Analisar como práticas pedagógicas influenciam a participação de crianças com deficiência na Educação Infantil	Qualitativa Observação em sala e entrevistas	Professoras da Educação Infantil
Pezzi (2023)	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Sudeste	Analisar tensões entre teoria e prática na formação continuada de professoras da Educação Infantil	Qualitativa Entrevistas e análise documental	Professoras da rede municipal
Guadagnin (2022)	Dissertação	Dissertação Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Sul	Investigar a formação continuada em serviço como estratégia de fortalecimento da inclusão escolar	Qualitativa Entrevistas e análise de registros formativos	Professoras da Educação Infantil
Figueiredo (2021)	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Sudeste	Identificar concepções e apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos em Itaguaí	Qualitativa; descritivo-exploratória com elementos de estudo de caso Questionário e entrevistas remotas	Duas professoras do Departamento Geral de Ensino
Almeida (2022)	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Sudeste	Investigar monitoramento e avaliação da Meta 01 do PME de Nova Iguaçu	Qualitativa Análise documental e entrevista semiestruturada	Gerente da Educação Infantil da SEMED

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações e tese selecionadas na BDTD (2025).

A análise documental articulou LDB, DCNEI, BNCC, PNE, LBI, Política Nacional de Educação Especial, e a Proposta Curricular de Balneário Camboriú às evidências fornecidas pelas sete pesquisas. Lidos de forma integrada, os estudos permitiram identificar convergências importantes: (1) documentos oficiais são reconhecidos como instrumentos orientadores, mas sua apropriação efetiva depende de processos formativos e condições estruturais (Guadagnin, 2022; Pezzi, 2023); (2) práticas pedagógicas inclusivas são atravessadas por dimensões éticas, relacionais e institucionais, e não apenas técnicas (Dantas, 2012; Fernandes, 2013); e (3) políticas públicas influenciam diretamente a organização curricular e as práticas (Almeida, 2022; Figueiredo, 2021).

Os estudos revelam que práticas inclusivas demandam reorganização dos tempos e espaços, mediações pedagógicas intencionais, valorização das culturas infantis e compreensão ampliada do desenvolvimento infantil. Em Balneário Camboriú, os documentos municipais apresentam diretrizes alinhadas a essas concepções, mas a efetividade depende de formação continuada, acompanhamento pedagógico sistemático e fortalecimento da gestão democrática.

3 CONCLUSÕES

A presente pesquisa evidenciou que os documentos norteadores em âmbito nacional e municipal constituem importantes referências para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Entretanto, seu potencial orientador não se realiza automaticamente: depende da interpretação coletiva de professoras, gestoras e equipes pedagógicas, das condições concretas de trabalho docente, da oferta de formação continuada e da existência de uma cultura escolar que valorize a inclusão como princípio ético, político e estético.

Embora haja avanços significativos nas políticas nacionais, persistem desafios na materialização dos princípios de equidade, diversidade e participação no cotidiano das pré-escolas. A distância entre o prescrito e o praticado ainda é marcada por leituras fragmentadas dos documentos, ausência de espaços de estudo nas unidades escolares e desigualdades estruturais.

Práticas pedagógicas inclusivas não se limitam à presença física de crianças diversas no ambiente escolar: envolvem intencionalidade, planejamento, mediação qualificada, escuta sensível e reorganização de espaços e tempos. Conclui-se que os documentos norteadores possuem papel fundamental, mas sua efetividade depende de um processo contínuo de estudo, reflexão e ação compartilhada. Somente quando apropriados criticamente poderão contribuir para a construção de ambientes educativos que acolham, respeitem e valorizem todas as infâncias.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo suporte acadêmico. À orientadora Valéria Becher Trentin, pela orientação e incentivo. À Secretaria de Educação de Balneário Camboriú, pelo apoio institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de. Educação Infantil no Plano Municipal de Educação: desafios e possibilidades em Nova Iguaçu/RJ. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015).

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRN, Natal, 2012.

FERNANDES, Anna Costa. A inclusão escolar na Educação Infantil: um olhar sobre a prática docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFC, Fortaleza, 2013.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRRJ, Rio de Janeiro, 2021.

GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) — UNESP, São Paulo, 2022.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — UFMG, Belo Horizonte, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2003.

PEZZI, Marcela Fabrícia Velho. A formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — UCS, Caxias do Sul, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NEURODIVERGÊNCIA E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Alessandro José Quisinki[1]
Guilherme Osmar Zirke[2]
Jennifer Aparecida Da Luz Galisa[3]
Lillian Silva[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A neurodiversidade no ensino superior brasileiro é abordada como um paradigma que reconhece diferenças cognitivas como variações naturais do funcionamento humano, evidenciando os desafios enfrentados por estudantes neurodivergentes no contexto acadêmico. O estudo tem como objetivo analisar as barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão desses estudantes, especialmente aqueles com perfis não evidentes, articulando essa problemática aos aportes da Psicologia Política e à perspectiva de direitos. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e analítica, fundamentada em revisão bibliográfica recente e desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo. Os resultados indicam que, apesar dos avanços no campo legal, persistem lacunas significativas entre o reconhecimento da neurodiversidade e sua efetiva inclusão nas instituições de ensino superior, manifestadas em dificuldades de adaptação às exigências acadêmicas, nos processos avaliativos, na interação social e na insuficiente preparação institucional. Evidencia-se, ainda, que experiências escolares negativas anteriores e a invisibilidade de determinados perfis neurodivergentes contribuem para impactos emocionais relevantes nesses estudantes. Ademais, identificam-se práticas institucionais que favorecem a inclusão, tais como a promoção de ambientes estruturados, a comunicação clara e a formação continuada de docentes. Conclui-se que a efetivação da inclusão demanda não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas também transformações culturais, pedagógicas e institucionais, aliadas ao fortalecimento da consciência coletiva acerca da neurodiversidade como questão de direitos e justiça social.

Palavras-chave: neurodivergência; ensino superior; inclusão.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*:guilherme.zirke@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: madhara.arnez@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: mirela.grasselli@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Psicologia da UNIFEBE. *E-mail*: lillian.silva@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O paradigma da neurodiversidade emerge como contraposição ao modelo patológico hegemônico, propondo que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) sejam compreendidas como variações naturais do funcionamento cognitivo humano, análogas à biodiversidade (Beni *et al*., 2025). No entanto, apesar dos avanços legais e discursivos, persiste uma lacuna entre o reconhecimento teórico da neurodiversidade e a efetiva inclusão de pessoas neurodivergentes em contextos educacionais e laborais. Essa lacuna é particularmente aguda para os chamados "autistas invisíveis" ou da "geração perdida" adultos com linguagem fluente e inteligência média ou alta, que permanecem sem diagnóstico até fases tardias da vida, acumulando sofrimento psíquico, comorbidades e alto risco de ideação suicida (Beni *et a*l., 2025).

O problema de pesquisa que orienta este resumo expandido pode ser assim formulado: como as instituições de ensino superior (IES) e as organizações podem superar as barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que invisibilizam e excluem pessoas neurodivergentes de perfil não evidente, e de que forma a Psicologia Política contribui para a compreensão desse fenômeno como uma questão de direitos e transformação social?

2 NEURODIVERSIDADE COMO PARADIGMA E MOVIMENTO SOCIAL

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga autista australiana Judy Singer (2017) e designa, simultaneamente, um fato biológico (a diversidade infinita dos cérebros humanos), um paradigma interpretativo (que se opõe à patologização das diferenças) e um movimento social de defesa de direitos (Bliacheris; Hernandez, 2024). Conforme destacam os autores, o movimento articula-se no Brasil em torno da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA), adotando o lema Nada sobre nós sem nós e construindo uma identidade coletiva autista ancorada no modelo social da deficiência. Nesse modelo, a pessoa não *tem* autismo ela *é* autista, e a fonte da opressão está nas barreiras sociais, não no indivíduo (Bliacheris; Hernandez, 2024, p. 10-13).

A ativista Ariana Carnielli sintetiza que a neurodiversidade é a ideia de que "diferenças neurológicas como autismo e TDAH não são patologias que precisam de cura, mas sim variações naturais do cérebro humano, cuja existência enriquece a sociedade" (Bliacheris; Hernandez, 2024, p. 5). Esse posicionamento confronta diretamente o DSM-V-TR, que ainda reflete uma visão centrada na infância e em quadros severos, desconsiderando perfis adultos com habilidades preservadas os autistas invisíveis (Beni *et al.*, 2025).

Pessoas neurodivergentes podem enfrentar diversas dificuldades no ensino superior, sendo as principais regras e expectativas da instituição que se não forem explicadas de forma clara podem dificultar a adaptação dessas pessoas. Outras experiências negativas anteriores na escola podem ser um fator que também afeta a autoestima desses estudantes ao entrar no ensino superior. As

formas de avaliação também podem ser um fator que dificulta pessoas com autismo e TDAH como gestão de tempo, organização e críticas. No caso de pessoas no espectro autistas a dificuldade de criar um vínculo e a interação social como forma de organizar trabalhos também pode ser uma grande dificuldade. (Beni *et al.*, 2025).

A Psicologia Política, particularmente em sua tradição latino-americana, investiga fenômenos políticos articulados a processos psicológicos, com compromisso histórico de transformação social (Bliacheris; Hernandez, 2024). Para analisar o movimento da Neurodiversidade, os autores empregam o Modelo Analítico da Consciência Política de Salvador Sandoval, que compreende sete dimensões inter-relacionadas: Identidade Coletiva; Crenças, Valores e Expectativas sobre a Sociedade; Interesses Coletivos; Eficácia Política; Sentimentos com Respeito aos Adversários; Metas e Repertório de Ações; Vontade de Agir Coletivamente. Acrescentam-se os Sentimentos de Justiça e Injustiça e a Memória Política como dimensão transversal (Bliacheris; Hernandez, 2024, p. 9).

A consciência política emerge da interação entre o universo cultural e a cognição do sujeito, sendo um processo dinâmico de negociação de significados que orienta a ação coletiva. Para o movimento neurodiverso, a conscientização sobre injustiças cotidianas tais como a exclusão escolar, o desemprego estrutural e a patologização da diferença mobiliza a luta por direitos, participação política e transformação das instituições (Bliacheris. Hernandez, 2024, p. 14-15).

Segundo Beni *et al.* (2025) as boas práticas de inclusão podem facilitar de maneira significativa a inclusão de estudantes neurodivergentes, instituições que promovem capacitação sobre diferentes formas de cognição podem proporcionar ambientes mais compreensivos e com menos equívocos, ambientes previsíveis com comunicação assertiva e redução de barulho ou iluminação forte podem diminuir ansiedade desses estudantes, fazer pausas para descanso e autorregulação podem evitar uma sobrecarga emocional ou sensorial.

A inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior brasileiro encontra respaldo em diferentes marcos legais. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação e à acessibilidade (Brasil, 2015). Já a Lei nº 14.254/2021 dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem (Brasil, 2021). Esses dispositivos oferecem fundamento jurídico para que instituições de ensino superior desenvolvam políticas de acessibilidade, permanência e acomodação razoável, embora sua efetivação dependa de mudanças culturais, pedagógicas e institucionais.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza teórica e analítica, baseado em revisão bibliográfica de literatura recente (2024-2025) sobre neurodiversidade, inclusão no ensino superior e no trabalho. A abordagem é qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo das diretrizes propostas e na articulação conceitual entre os dois eixos teóricos (neurodiversidade e psicologia política). Conforme Trevichenski (2025), a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento metodológico relevante para a sistematização e análise crítica da produção científica já existente sobre determinado tema. Nesse sentido, este trabalho adotou a pesquisa bibliográfica como procedimento central, fundamentando-se em autores contemporâneos para discutir o paradigma da neurodiversidade e seus desafios no contexto acadêmico (Bliacheris; Hernandez, 2024; Beni *et al*., 2025).

Não há coleta de dados empíricos primários; os resultados apresentados são uma síntese interpretativa das fontes, com vistas a extrair implicações práticas para a formação de professores e profissionais da educação. Reconhecem limitações importantes: o caráter teórico da pesquisa, sem validação empírica; o foco restrito em autismo nível 1 e TDAH, excluindo outros perfis neurodivergentes dislexia, discalculia, altas habilidades/superdotação, entre outros (Beni *et al.,* 2025).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes consultadas permitiu identificar um conjunto de barreiras e facilitadores para a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior brasileiro, bem como articulá-los aos aportes da Psicologia Política e ao paradigma da neurodiversidade. Os resultados indicam que, apesar do respaldo legal (Lei 12.764/2012, Lei 13.146/2015), persistem lacunas significativas entre o reconhecimento discursivo da neurodiversidade e sua efetiva implementação nas instituições de ensino superior (IES). As principais dificuldades relatadas por estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com perfis não evidentes (autistas nível 1 de suporte e adultos com TDAH sem diagnóstico precoce), incluem: Adaptação às exigências acadêmicas: regras e expectativas institucionais que, quando não explicitadas de forma clara e estruturada, geram sobrecarga cognitiva e ansiedade (Beni *et al.,* 2025).

Processos avaliativos: dificuldades com gestão de tempo, organização de tarefas, sensibilidade a críticas e formatos padronizados que não consideram diferenças no processamento de informações.Interação social: em especial para pessoas no espectro autista, a formação de vínculos e a realização de trabalhos colaborativos constituem barreiras significativas, agravadas pela falta de mediação institucional.Invisibilidade de perfis: os chamados “autistas invisíveis” ou da “geração perdida”. Adultos com linguagem fluente e inteligência média ou alta que permanecem sem diagnóstico até tardiamente acumulam sofrimento psíquico, comorbidades e alto risco de ideação suicida, pois suas necessidades não são identificadas pelos sistemas de apoio (Beni *et al.,* 2025). Ademais, experiências escolares negativas anteriores (como bullying, fracasso escolar e patologização) repercutem na autoestima e na autopercepção desses

estudantes ao ingressarem no ensino superior, gerando expectativas de fracasso e evitamento de pedidos de ajuda.

Em contrapartida, a literatura revisada aponta boas práticas que podem mitigar essas barreiras:Ambientes estruturados e previsíveis: redução de ruídos, iluminação adequada e rotinas claramente comunicadas diminuem a ansiedade e a sobrecarga sensorial.Comunicação clara e assertiva: instruções escritas, prazos explícitos e feedbacks construtivos e não ambíguos.Pausas para descanso e autorregulação: permitir que o estudante neurodivergente se retire temporariamente de situações de sobrecarga emocional ou sensorial.Formação continuada de docentes: capacitação sobre as diferentes formas de cognição e sobre como adaptar metodologias e avaliações sem reduzir o rigor acadêmico (Beni *et al.,* 2025).

Essas práticas alinham-se ao princípio da acomodação razoável previsto na Lei Brasileira de Inclusão, mas sua efetividade depende de vontade institucional e de mudança cultural.Os achados discutidos não podem ser compreendidos apenas como desafios individuais ou pedagógicos; eles refletem um fenômeno estrutural de opressão epistêmica e institucional. A Psicologia Política, por meio do Modelo Analítico da Consciência Política de Sandoval (conforme aplicado por Bliacheris & Hernandez, 2024), oferece ferramentas para interpretar o movimento da neurodiversidade como uma luta por reconhecimento e direitos.

Observa-se que a invisibilidade de perfis neurodivergentes não evidentes decorre, em grande medida, de um modelo médico hegemônico centrado em déficits infantis e quadros severos (DSM-V-TR), o que nega a diversidade de manifestações do TEA e do TDAH na vida adulta (Beni et al., 2025). Essa lacuna diagnóstica e institucional produz o que Bliacheris e Hernandez (2024) denominam injustiça cotidiana: exclusão silenciosa, descredenciamento da experiência subjetiva e ausência de políticas específicas.A consciência coletiva do movimento neurodiverso, ancorada no lema “Nada sobre nós sem nós” e na construção de uma identidade autista positiva, confronta essas barreiras ao reivindicar:

Quadro 1 – Consciência política e movimento neurodiverso

Dimensão da Consciência Política	**Expressão no movimento neurodiverso**
Identidade coletiva	Pessoa autista” (não “com autismo”) como sujeito político.
Sentimentos de injustiça	Patologização, exclusão escolar e laboral, desemprego estrutural.
Metas e repertório de ações	Luta por diagnóstico tardio, acomodações razoáveis, representação.
Vontade de agir coletivamente	Associação ABRAÇA, ativismo de neurodivergentes adultos.

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, a efetiva inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior não se resume ao cumprimento de dispositivos legais. Ela exige transformações culturais (despatologização da diferença), pedagógicas (metodologias universalmente desenhadas) e institucionais (núcleos de acessibilidade com equipe capacitada em neurodiversidade adulta), aliadas ao fortalecimento da consciência coletiva acerca da neurodiversidade como questão de direitos humanos e justiça social (Bliacheris; Hernandez, 2024; Beni *et al.,* 2025). Por fim, ressalta-se a necessidade de pesquisas empíricas futuras que validem as práticas sugeridas e incluam outros perfis neurodivergentes (dislexia, discalculia, altas habilidades/superdotação), dado que este estudo, de natureza teórica, não contempla a diversidade plena do espectro neurocognitivo.

5 CONCLUSÃO

O paradigma da neurodiversidade promove uma compreensão mais inclusiva das diferenças cognitivas, ao reconhecê-las como parte da diversidade humana. No entanto, sua efetivação no ensino superior brasileiro ainda apresenta limitações. Persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão de estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com perfis não evidentes.

Apesar dos avanços legais, observa-se uma lacuna entre a legislação e sua aplicação nas instituições, impactando o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes. A análise realizada permitiu identificar tais desafios e evidenciar a necessidade de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e mudanças institucionais.

Dessa forma, a inclusão no ensino superior demanda não apenas o cumprimento das normas legais, mas também transformações culturais, pedagógicas e institucionais que reconheçam a diversidade cognitiva como parte essencial do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BENI, Priscila Ferreira *et al*. Neurodiversidade e os traços neurodivergentes não evidentes: **guias de boas práticas institucionais e um modelo para inclusão no ensino superior e no ambiente de trabalho**. SciELO Preprints, 2025.

BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. **O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista.** Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 24, e24081, 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461. Acesso em: 9 maio 2026.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. *In*: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). **Disability discourse**. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

TREVICHENSKI, Juliano. A aplicação da metodologia de projetos como instrumento de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 8, p. 421–437, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v11i8.20544. Acesso em: 15 jun. 2026.

O BRINCAR TERAPÊUTICO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM RELATO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA

Mariane Coelho[1]
Tatiana Costa Masera[2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior Privado
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de estágio específico II em Psicologia desenvolvida no Centro de Reabilitação Especializado em Saúde Infantil (CRESI), localizado no município de Brusque (SC), com foco na utilização do brincar como recurso terapêutico para ampliação da socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estágio foi fundamentado na Terapia Analítico-Comportamental (TAC), especialmente nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), utilizando estratégias como modelagem, reforço positivo e ampliação de repertório comportamental. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, descritivo-analítica e do tipo relato de experiência, baseada na observação clínica e nos atendimentos supervisionados realizados com crianças de 3 a 11 anos atendidas pelo serviço. Entre os casos acompanhados, destaca-se o de uma criança com TEA nível 2 de suporte, cujo brincar inicialmente apresentava características rígidas e agressivas, restritas a temas de luta e ataque. A partir da inserção gradual de novos estímulos lúdicos e da mediação terapêutica, observou-se aumento da flexibilidade comportamental, melhora na interação social, maior compartilhamento de brincadeiras e ampliação do repertório simbólico. Os resultados evidenciam que o brincar, quando utilizado de forma planejada dentro da abordagem analítico-comportamental, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais em crianças com TEA. Além disso, o estágio contribuiu significativamente para a formação acadêmica e profissional da estagiária, promovendo articulação entre teoria e prática na saúde mental infantil.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); brincar; socialização.

[1] Estudante de Psicologia. UNIFEBE. E-mail: mariane.coelho@unifebe.edu.br.
[2] Psicóloga pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: tatiana.masera@unifebe.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado em Psicologia representa um momento fundamental na formação acadêmica, pois possibilita a aproximação entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2004), os estágios constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências clínicas, técnicas e éticas, permitindo ao estudante compreender a complexidade das demandas humanas em diferentes campos de atuação.

Nesse contexto, o Centro de Reabilitação Especializado em Saúde Infantil (CRESI), localizado no município de Brusque (SC), destaca-se como um importante dispositivo de cuidado em saúde mental infantil. O serviço possui caráter assistencial, clínico e psicossocial, voltado à avaliação, diagnóstico e reabilitação de crianças entre 3 e 11 anos que apresentam dificuldades relacionadas ao desenvolvimento, aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual leve (CRESI, 2025). A atuação interdisciplinar presente no serviço possibilita um olhar ampliado sobre o sujeito, considerando não apenas o diagnóstico, mas também suas experiências, relações familiares e contexto social (CRESI, 2025).

Entre as diferentes estratégias terapêuticas utilizadas no atendimento infantil, o brincar ocupa lugar central no processo de desenvolvimento psicológico e social da criança. A atividade lúdica permite que a criança explore o ambiente, desenvolva habilidades cognitivas e emocionais e estabeleça formas de comunicação e interação com o outro (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013). Para crianças com TEA, o brincar também pode funcionar como importante recurso terapêutico, favorecendo a ampliação do repertório comportamental, o fortalecimento da comunicação funcional e o desenvolvimento de habilidades sociais (Fiaes, 2009).

Entretanto, crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades relacionadas à flexibilidade comportamental, interação social e brincadeiras simbólicas, mantendo repertórios mais restritos e repetitivos. Diante disso, a Terapia Analítico-Comportamental, especialmente por meio da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), oferece estratégias eficazes para intervenção, utilizando reforçamento positivo, modelagem e mediação de comportamentos sociais adequados (Dias et al., 2023).

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, desenvolvida por meio de relato de experiência a partir das vivências de estágio específico II em Psicologia no Centro de Reabilitação Especializado em Saúde Infantil (CRESI), localizado no município de Brusque (SC). A abordagem qualitativa permite compreender fenômenos em seus contextos naturais, priorizando a análise de significados e experiências subjetivas (Minayo, 2001). Já a pesquisa descritivo-analítica busca não apenas

descrever os fenômenos observados, mas também interpretá-los à luz de um referencial teórico específico (Gil, 2008).

O relato de experiência consiste em uma modalidade de produção científica que descreve criticamente experiências vivenciadas em contextos profissionais, acadêmicos ou institucionais, possibilitando reflexões sobre práticas, intervenções e processos de aprendizagem (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Nesse sentido, a escolha dessa metodologia justifica-se pela possibilidade de analisar a prática clínica desenvolvida durante o estágio supervisionado, articulando teoria e atuação profissional no contexto da saúde mental infantil.

O CRESI – campo de estágio – é um serviço especializado no atendimento interdisciplinar de crianças entre 3 e 11 anos com dificuldades relacionadas ao neurodesenvolvimento, aprendizagem e saúde mental. Os atendimentos realizados pela estagiária ocorriam uma vez por semana no período vespertino sob supervisão profissional do psicólogo do serviço, utilizando como base teórica a Terapia Analítico-Comportamental (TAC), especialmente os princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). As intervenções envolviam observação clínica, escuta qualificada, manejo comportamental, utilização de atividades lúdicas e orientação parental.

Para a construção deste relato, foram considerados registros de observação, evolução clínica e experiências vivenciadas durante os atendimentos psicológicos infantis, preservando-se a identidade das crianças e de seus responsáveis e respeitando os princípios éticos da prática psicológica, conforme as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia (CFP). O foco principal da análise concentrou-se nas contribuições do brincar enquanto recurso terapêutico para ampliação da socialização e flexibilidade comportamental em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desse modo, a metodologia adotada possibilitou compreender, os impactos das intervenções lúdicas no desenvolvimento infantil, bem como refletir sobre a importância da prática supervisionada na formação acadêmica do psicólogo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) constitui uma vertente da Terapia Analítico-Comportamental amplamente utilizada no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dias *et al* (2023) demonstram que intervenções baseadas em ABA contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e comportamentais, especialmente quando realizadas de forma individualizada e contínua. Nesse contexto, o brincar configura-se como importante ferramenta terapêutica, permitindo à criança ampliar repertórios comportamentais e estabelecer novas formas de interação social.

O brincar é uma das principais formas de aprendizagem e desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma via pela qual a criança explora o ambiente, amplia seu repertório comportamental e estabelece contato

com o outro (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013). Desde os primórdios, a ludicidade tem sido uma importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo, motor e social, permitindo à criança aprender novas respostas, testar possibilidades e se engajar em interações reforçadoras. Ao agir sobre o brinquedo, a criança também é afetada por ele, produzindo novas contingências e adquirindo habilidades sociais e comunicativas (Moura e Moura; Marchesini; Santos, 2021).

Nas brincadeiras de faz-de-conta, simbólicas ou fantasiosas, a criança trata os objetos como se fossem outros e atribui papéis e funções que não correspondem às suas propriedades reais (Morais; Otta, 2003). Esse tipo de brincar está relacionado à ampliação do repertório verbal e social, à capacidade de imitação e à generalização de comportamentos. Entretanto, entre crianças com TEA, é comum observar dificuldades nesse tipo de atividade. Por apresentarem repertórios mais restritos e padrões rígidos de comportamento, crianças com autismo tendem a apresentar dificuldades para engajar-se em brincadeiras imaginativas ou que exijam flexibilidade, o que pode impactar diretamente as possibilidades de interação social e compartilhamento simbólico (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013).

O caso de D., criança de seis anos diagnosticada com TEA nível 2 de suporte, evidencia esse processo. Durante os primeiros atendimentos, observou-se que o brincar da criança era predominantemente agressivo e restrito a temas relacionados a dinossauros, lutas e ataques. Apesar de apresentar boa comunicação verbal, D. demonstrava dificuldades em compartilhar brincadeiras, aceitar mudanças nas atividades e interagir de forma flexível durante os atendimentos. Além disso, havia histórico de vivência de violência doméstica, aspecto que também pode influenciar comportamentos agressivos e dificuldades de regulação emocional.

Diante dessa demanda, o objetivo terapêutico consistiu em ampliar o repertório lúdico e social da criança, reduzindo comportamentos agressivos durante as brincadeiras. Para isso, foram introduzidos gradualmente novos estímulos e personagens, como um cavalo voador chamado Zeus, sereias, carros e brincadeiras cooperativas, utilizando estratégias de modelagem e reforçamento positivo. Inicialmente, D. mantinha respostas agressivas, utilizando o dinossauro para atacar os demais brinquedos. Contudo, com mediação terapêutica contínua, passou a atribuir novas funções aos personagens, construindo histórias em que o dinossauro ajudava outros brinquedos ou participava de situações de cuidado.

Das nove sessões realizadas, observou-se que D. começou a apresentar mudanças significativas a partir da quarta sessão, respondendo de forma mais participativa às propostas terapêuticas e envolvendo-se em brincadeiras simbólicas com outros personagens. Até então, a criança mantinha o brincar restrito aos dinossauros e às situações de confronto. Com a continuidade das intervenções e a inserção gradual de novos elementos lúdicos, D. passou a aceitar maior compartilhamento das brincadeiras, incluindo outros personagens nas narrativas e ampliando as possibilidades de interação. Essa mudança

demonstra aumento da flexibilidade comportamental, ampliação do repertório simbólico e melhora no contato social durante o brincar.

Ao longo das sessões, também foram utilizadas atividades como *slime,* massinha, bola e brincadeiras compartilhadas, promovendo maior contato visual, interação social e flexibilidade durante o brincar. Observou-se aumento gradual da tolerância a mudanças, maior participação em atividades mediadas e ampliação do repertório simbólico. Em determinado momento do processo terapêutico, D. passou a relatar espontaneamente situações relacionadas aos seus medos e vivências familiares, demonstrando aumento da comunicação espontânea e fortalecimento do vínculo terapêutico.

Na sétima sessão, D. espontaneamente construiu uma narrativa em que o dinossauro ajudava outro personagem que estava machucado, comportamento que foi reforçado positivamente durante a intervenção. Tal mudança evidencia não apenas a ampliação do repertório lúdico, mas também o fortalecimento de comportamentos relacionados à empatia, cooperação e interação compartilhada. O brincar, nesse contexto, deixou de apresentar apenas características rígidas e agressivas, passando a incluir elementos de imaginação, cuidado e construção conjunta.

Nas últimas sessões, observou-se que D. conseguia participar de brincadeiras com regras simples, compartilhar brinquedos e variar o conteúdo temático, mantendo menor frequência de comportamentos agressivos. Os resultados observados reforçam a importância do brincar enquanto recurso terapêutico no atendimento de crianças com TEA. A utilização planejada de atividades lúdicas, associada aos princípios da TAC, favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais, maior flexibilidade comportamental e melhora na interação interpessoal da criança. Além disso, o caso evidencia como o ambiente terapêutico pode funcionar como espaço seguro para construção de novos repertórios emocionais, sociais e comunicativos.

4 CONCLUSÕES

O estágio específico II realizado no Centro de Reabilitação Especializado em Saúde Infantil (CRESI) possibilitou uma compreensão ampliada da atuação do psicólogo no contexto da saúde mental infantil, promovendo a articulação entre teoria, prática clínica e ética profissional. A experiência desenvolvida junto ao público infantil permitiu compreender a complexidade das demandas relacionadas aos transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando a importância de intervenções planejadas, individualizadas e fundamentadas cientificamente.

A partir da experiência clínica relatada, observou-se que o brincar pode constituir-se como um importante recurso terapêutico para ampliação da socialização, comunicação e flexibilidade comportamental em crianças com TEA. A utilização de atividades lúdicas mediadas pela Terapia Analítico-Comportamental (TAC) favoreceu a construção de novos repertórios sociais e simbólicos, permitindo que a criança ampliasse suas formas de interação e compartilhamento durante as brincadeiras. O caso acompanhado demonstrou

que estratégias como modelagem, reforçamento positivo e inserção gradual de novos estímulos podem produzir mudanças significativas no comportamento infantil.

Além disso, o estágio possibilitou refletir sobre a relevância do trabalho interdisciplinar e da participação familiar no processo terapêutico. A atuação integrada entre psicologia, serviço social, pedagogia e demais profissionais do serviço mostrou-se essencial para a construção de um cuidado ampliado e humanizado, considerando não apenas o diagnóstico da criança, mas também sua história, vínculos e contexto social. Nesse sentido, o CRESI revelou-se como um espaço que promove a saúde mental infantil e o fortalecimento das políticas públicas de cuidado especializado.

A prática supervisionada também contribuiu significativamente para a formação acadêmica e profissional da estagiária, desenvolvendo habilidades relacionadas à escuta qualificada, manejo clínico, observação comportamental, elaboração de intervenções e postura ética diante das demandas institucionais. A vivência em campo permitiu compreender o compromisso social da Psicologia frente às necessidades da população infantojuvenil, reforçando a importância de uma atuação crítica, sensível e comprometida com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Por fim, conclui-se que o brincar, quando utilizado de forma planejada e fundamentada na TAC, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comunicativas em crianças com TEA, constituindo-se como importante instrumento terapêutico no contexto da clínica infantil. Além disso, a experiência de estágio reafirma a importância da formação prática supervisionada para a construção de profissionais capacitados e comprometidos com a promoção da saúde mental e da inclusão social.

REFERÊNCIAS

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. Bras. Educ. Espec**., Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v19n01/v19n01a08.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) com crianças e adolescentes**. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2022/06/ Referencias-tecnicas-criancas- e-adolescentes.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

CRESI, Centro de Reabilitação Especializado em Saúde Infantil. **Protocolo de Acesso para Atendimento no Centro de Reabilitação Especializado em Saúde Infantil** – CRESI de Brusque/SC. Prefeitura Municipal de Brusque. 1. ed. Brusque: Secretaria Municipal de Saúde, 2025. Disponível em: https://wiki.smsbrusque.sc. gov.br/images/9/9b/Protocolo_de_acesso_CRESI_ pdf.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. et al. Autismo e comportamentos adaptativos: uma análise da eficácia da ABA na melhoria das habilidades sociais e comportamentais. ***Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences***, v. 5, n. 5, p. 2896-2908, 2023. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/818/982. Acesso em: 10 nov. 2025.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 14, p. 231-238, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOURA E MOURA, Alanna; MARCHESINI, Anna Lúcia Sampaio; SANTOS, Bruna Monyara Lima. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**: São Paulo, v. 21, n. 1, p. 24-38, jan./jun. 2021.

MORAIS, Maria de Lima Salum; OTTA, Emma. **Entre a serra e o mar**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MAGALHÃES, Celina (Orgs.), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca (vol. 2) (pp. 127-154). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 7 maio. 2026.

O ENSINO DE AFRICANIDADES NA ESCOLA: ENTRE DESAFIOS, PRECONCEITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Adriele Dos Santos Moura[1]
Maria Fernanda Busquirolli[2]
Edenilson Vargas[3]
Marcela Daiane de Avila Portela[4]
Agatha Kimberly da Silva[5]
Raquel Santos da Silva[6]

Eixo Temático: Inclusão.
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: As africanidades no ambiente escolar constituem um tema essencial para a construção de práticas pedagógicas voltadas ao respeito à diversidade étnico-racial e à valorização da cultura afro-brasileira. Este trabalho objetiva refletir sobre a abordagem dessa temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando uma educação inclusiva e antirracista. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, com abordagem descritiva e exploratória, estruturada por meio de pesquisa bibliográfica e relato de experiência. A fundamentação teórica baseou-se em livros, artigos e documentos normativos, como a Lei 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O relato de experiência refere-se ao Estágio Supervisionado IV, desenvolvido em uma turma de 5º ano, no qual foram promovidas atividades como, leituras, rodas de conversa e práticas interativas. Além de apresentação da capoeira como manifestação cultural, histórica e de resistência do povo negro, viabilizado pela Fundação Cultural do município. Os resultados indicam que o trabalho com africanidades, pautado em metodologias práticas e próxima à realidade dos alunos, elevou o interesse da turma e favoreceu a compreensão sobre cultura e diversidade. Conclui-se que práticas pedagógicas significativas, articuladas a experiências concretas, são fundamentais para a formação dos alunos mais conscientes, respeitosos e preparados para o convívio em sociedade.

Palavras-chave: Africanidades. Educação antirracista. Prática pedagógica.

[1] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: adriele.moura@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: maria.busquirolli@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: edenilson.vargas@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: marcela.portela@unifebe.edu.br
[5] Acadêmica 8° fase da Pedagogia Anos Iniciais. UNIFEBE.
E-mail: agatha.silva@unifebe.edu.br
[6] Professora Doutora Laboratório de Metodologias Ativas. UNIFEBE.
E-mail: raquel.silva@unifebe.com.br

1 INTRODUÇÃO

Abordar africanidades no cenário educacional brasileiro exige uma reflexão profunda sobre os processos de identidade, cultura e pertencimento em uma sociedade historicamente atravessada por desigualdades raciais e práticas discriminatórias (Chagas, 2017). Nesse contexto, o conceito de africanidade, conforme definido por Silva (2005), compreende as raízes da cultura africana que alicerçam a identidade nacional. Trata-se, portanto, do modo de ser e de viver dos negros brasileiros, bem como das marcas culturais africanas que permeiam o cotidiano de toda a população, independentemente de sua origem étnica.

Embora a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, a efetivação desses conteúdos ainda enfrenta desafios. Nesse cenário, a pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o ensino das africanidades ultrapassa a simples inserção de conteúdos relacionados à África ou à cultura afro-brasileira no currículo escolar. Conforme citam Peixoto e Caprini (2019), trabalhar africanidades na educação significa reconhecer os elementos culturais, históricos, sociais e identitários que constituem a formação da sociedade brasileira, valorizando saberes, vivências e manifestações culturais historicamente invisibilizadas nos espaços escolares.

Nesse sentido, o estudo das africanidades brasileiras possibilita compreender que a presença africana no Brasil não se limita ao período escravocrata, mas se manifesta nas diferentes dimensões da cultura brasileira, como na música, na dança, na culinária, na linguagem, na religiosidade e nas manifestações culturais populares.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas para o ensino de africanidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, apresenta-se uma pesquisa de natureza aplicada com abordagem descritiva e exploratória, estruturada por meio de pesquisa bibliográfica e relato de experiência. A prática descrita buscou durante o estágio supervisionado, por meio da inserção da capoeira e de rodas de conversa, romper com abordagens reducionistas e estereotipadas para promover uma educação antirracista no cotidiano escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que busca refletir sobre a abordagem das africanidades no contexto escolar e contribuir para a ampliação das discussões acerca da educação para as relações étnico-raciais no ambiente educacional.

A pesquisa apresenta caráter descritivo e exploratório, pois apresenta e analisa aspectos relacionados às africanidades no contexto escolar, evidenciando desafios, preconceitos, barreiras e possibilidades pedagógicas encontradas no cotidiano educacional. Buscando ampliar discussões e reflexões acerca da temática, proporcionando maior aproximação com o objeto de estudo e contribuindo para novas perspectivas sobre o ensino dentro dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e relato de experiência. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da análise de livros, artigos e legislações que abordam a temática das africanidades, das relações étnico-raciais e da educação antirracista, com destaque para a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também foi utilizado como referência o material "Africanidades: Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais", de Peixoto e Caprini (2019), especialmente as discussões presentes no Módulo II, que aborda conceitos relacionados às africanidades brasileiras e suas possibilidades pedagógicas.

O relato de experiência teve como base uma prática pedagógica desenvolvida durante o estágio supervisionado IV do curso de Pedagogia, realizado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta buscou promover reflexões acerca das africanidades e da valorização da cultura afro-brasileira por meio de atividades contextualizadas, rodas de conversa, debates e práticas interativas voltadas à construção de uma educação pautada no respeito à diversidade étnico-racial.

Durante o desenvolvimento das atividades, contou-se com a participação da Fundação Cultural do município, que realizou uma intervenção pedagógica na turma do 5º ano, abordando aspectos históricos, culturais e sociais relacionados à cultura afro-brasileira. Entre as ações desenvolvidas, destacou-se a apresentação da capoeira, compreendida não apenas como prática corporal, mas também como manifestação cultural, histórica e de resistência do povo negro no Brasil. Os estudantes puderam conhecer elementos históricos da capoeira, seus significados culturais e participar de momentos práticos, favorecendo a interação, a valorização cultural e a aproximação com as africanidades de forma significativa e acessível.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, registros realizados durante o estágio, anotações das vivências em sala de aula e percepções obtidas ao longo da realização das atividades propostas. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e reflexiva, relacionando as experiências observadas com os referenciais teóricos estudados, buscando compreender como a abordagem das africanidades pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e anti racistas no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, foi possível observar que a abordagem das africanidades no ambiente escolar contribuiu significativamente para o desenvolvimento de reflexões relacionadas ao respeito à diversidade, à valorização cultural e à desconstrução de estereótipos historicamente associados à população negra e às culturas afro-brasileiras. Além disso, a metodologia utilizada considerou a importância de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, compreendendo o estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Contudo, por meio do relato de experiência foi possível demonstrar que, quando trabalhadas de forma contextualizada, significativa e articulada com a realidade dos estudantes, as africanidades despertam interesse, promovem a participação ativa e favorecem a construção de novos olhares sobre a cultura afro-brasileira. A desconstrução de concepções limitadas que reduzem a África e sua história à escravidão ou a aspectos negativos, mostrou-se possível a partir de práticas pedagógicas que valorizam a cultura, a identidade e as contribuições históricas do povo negro para a formação da sociedade brasileira (Peixoto e Caprini, 2019).

Nesse aspecto, a participação da Fundação Cultural proporcionou momentos de diálogo e aprendizagem acerca da história da capoeira, sua origem, seus significados históricos e culturais e sua relação com os processos de resistência da população negra no Brasil. Para além da prática corporal, a capoeira foi apresentada como patrimônio cultural e manifestação de ancestralidade, identidade e resistência. Tal abordagem contribuiu para ampliar o repertório cultural dos estudantes e desconstruir estigmas historicamente associados às manifestações culturais afro-brasileiras.

Percebeu-se que muitos estudantes possuíam conhecimentos limitados acerca da temática, frequentemente associados apenas à escravidão, pobreza ou preconceitos reproduzidos socialmente. Tal percepção evidencia o que Peixoto e Caprini (2019) discutem ao afirmar que, historicamente, o continente africano e as culturas afro-brasileiras foram tratadas de maneira superficial e silenciada nos currículos escolares, reforçando visões eurocêntricas e reduzidas sobre a África e suas contribuições culturais.

Durante as rodas de conversa e atividades introdutórias, os alunos demonstraram curiosidade e interesse ao conhecer aspectos culturais relacionados às africanidades brasileiras, especialmente aqueles presentes em seu cotidiano, como a música, a dança, a culinária e a linguagem . Os resultados observados trouxeram a importância da valorização dessas manifestações culturais, além de ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer discussões relacionadas ao pertencimento, identidade e respeito às diferenças. Outro aspecto identificado durante a realização das atividades foi a participação ativa dos estudantes nas discussões e vivências propostas.

Peixoto e Caprini (2019) destacam que as africanidades brasileiras se expressam em diferentes práticas culturais, dentre elas a dança e a capoeira, compreendidas como formas de expressão corporal, histórica e identitária do povo negro. Segundo os autores:

> Há Africanidades reconstruídas por meio [...] da ancestralidade da dança e da capoeira que se expressam por meio dos corpos negros, toda a sua histórica identidade musical com movimentos que se fundem em dança e luta (Peixoto; Caprini, 2019, p. 26).

Nesse sentido, a vivência proporcionada aos alunos possibilitou que a aprendizagem ocorresse de maneira mais significativa, articulando teoria, prática e experiência cultural. A aproximação com profissionais que possuem propriedade e vivência sobre a temática também reforçou a importância de estabelecer parcerias entre escola e instituições culturais, ampliando as

possibilidades pedagógicas e fortalecendo práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade.

4 CONCLUSÕES

Concluímos que a abordagem da temática cultura e identidade, a partir das reflexões teóricas e prática pedagógica desenvolvida relacionada ao estudo das regiões e das africanidades, evidencia que o ensino das africanidades no contexto escolar constitui-se como elemento fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial, na formação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois as práticas pedagógicas exercidas durante o estágio supervisionado IV como a participação da Fundação Cultural nos comprovam que as abordagens interdisciplinares e contextualizadas auxiliam na aprendizagem, evidenciando a importância das parcerias entre escola e comunidade. A vivência reforça a necessidade de aproximar o conhecimento escolar de experiências reais, promovendo aprendizagens mais significativas e transformadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Escola de Ensino Fundamental Nova Brasília pela acolhida e apoio durante o desenvolvimento das atividades do estágio, aos professores orientadores pelo acompanhamento e orientação, e à Fundação Cultural do município de Brusque pela contribuição nas práticas pedagógicas realizadas. Agradecemos também aos alunos pela participação e envolvimento ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 09 jan. 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, 2017.

PEIXOTO, Márcia Maria Silva; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. Africanidades: formação continuada para professores do ensino fundamental – anos iniciais. Vitória: Edifes, 2019.

SILVA, P. B. G. Africanidades e educação. Presença Pedagógica, São Paulo, v.15,n.86, p.42-47, 2009.

O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA NA INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

Guilherme Brandão Batista[1]
Ivanete Lago Groh[2]
Maria Vitória Vieira[3]
Mariah Correa Dias Ferreira[4]
Thamyris Kojikowski Goedert[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A inclusão escolar representa um dos principais desafios contemporâneos da Educação Básica, especialmente quando associada às desigualdades socioeconômicas presentes na realidade brasileira. Esta pesquisa tem como tema o impacto da desigualdade socioeconômica na inclusão de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender até que ponto as condições sociais influenciam o acesso, a permanência e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais específicas em diferentes contextos escolares. O objetivo central foi analisar as percepções de professores e alunos sobre práticas inclusivas, recursos pedagógicos disponíveis e barreiras enfrentadas em instituições públicas e privadas. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, realizada por meio da aplicação de questionários direcionados a docentes e estudantes dos anos iniciais. Os instrumentos investigaram aspectos relacionados à formação e preparo docente para trabalhar com a inclusão, estruturas, recursos pedagógicos e desigualdade socioeconômica. Os resultados indicaram que, embora haja avanços no discurso inclusivo, ainda persistem diferenças significativas entre as redes de ensino, especialmente no acesso a profissionais de apoio, materiais adaptados e acompanhamento especializado. Observou-se também que professores demonstram interesse em promover a inclusão, porém relatam limitações ligadas à formação continuada e à insuficiência de recursos institucionais. Entre os estudantes, verificou-se que o sentimento de pertencimento está diretamente relacionado às práticas de respeito, ajuda e convivência na escola. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas do compromisso docente, mas também de investimentos estruturais, políticas públicas consistentes e ações equitativas que garantam oportunidades reais de aprendizagem para todas as crianças.

Palavras-chave: desigualdade socioeconômica; inclusão; experiência docente; formação.

[1] Graduando em Pedagogia 1. UNIFEBE. *E-mail*: guilherme.batista@unifebe.edu.br
[2] Professora do curso de pedagogia 2. UNIFEBE. *E-mail*: ivanete@unifebe.edu.br
[3] Graduando em Pedagogia 3. UNIFEBE. *E-mail*: maria.vieira@unifebe.edu.br
[4] Graduando em Pedagogia 4. UNIFEBE. *E-mail*: mariah.ferreira@unifebe.edu.br
[5] Graduando em Pedagogia 5. UNIFEBE. *E-mail*: thamyris.goedert@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um princípio fundamental para a garantia do direito à educação de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou econômicas. No entanto, apesar dos avanços nas legislações e nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda existem desafios significativos relacionados às desigualdades socioeconômicas que interferem diretamente no desenvolvimento dos estudantes nos anos iniciais da Educação Básica. Em muitos contextos, as práticas inclusivas em escolas brasileiras enfrentam barreiras adicionais, como ausência de recursos pedagógicos e apoio especializado insuficiente.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a desigualdade socioeconômica impacta a inclusão escolar de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às oportunidades educacionais oferecidas em escolas públicas e privadas? Além disso, questiona-se até que ponto os professores conseguem acolher e promover práticas inclusivas diante das limitações impostas pelo contexto social e institucional.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos da desigualdade socioeconômica na inclusão de crianças nos anos iniciais, considerando as percepções de professores sobre suporte, recursos disponíveis, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se, identificar os desafios enfrentados pelos docentes.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar debates sobre práticas de inclusão e oportunidades de aprendizagem, compreendendo que a equidade educacional depende de investimentos em recursos pedagógicos e em formações continuadas. Dessa forma, discutir a relação entre desigualdade social e Educação Inclusiva contribui para a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível para todos.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa fundamenta-se em Gil (2026), por caracteriza-se quanto à natureza, como aplicada, pois busca compreender uma problemática educacional concreta e contribuir com reflexões voltadas à melhoria das práticas inclusivas no contexto escolar. Em relação à abordagem do problema, trata-se de um estudo de natureza mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. A abordagem quantitativa permitiu a mensuração das respostas obtidas por meio de questionários, enquanto a qualitativa possibilitou a interpretação das percepções e experiências dos participantes acerca da inclusão escolar e das desigualdades socioeconômicas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória. Descritiva, por buscar identificar características, percepções e desafios relacionados ao processo de inclusão nos anos iniciais; e exploratória, por proporcionar maior familiaridade com a temática e ampliar discussões sobre a relação entre desigualdade social e educação inclusiva. Em relação aos

procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e legislações sobre a inclusão escolar, fundamentada na pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionários.

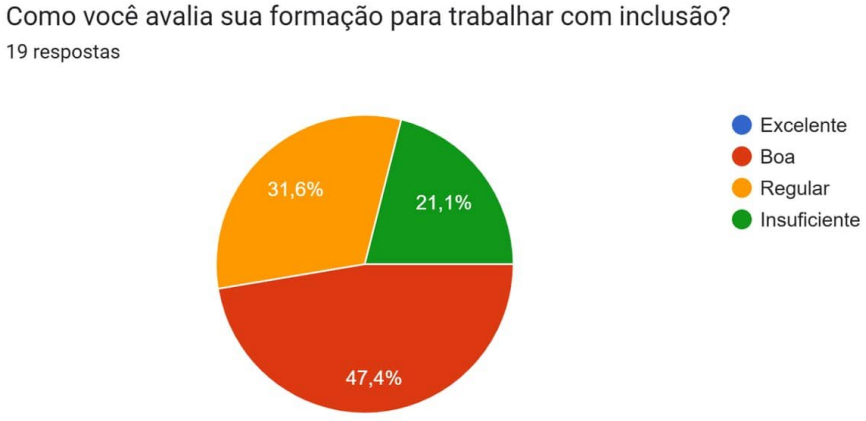
A coleta de dados ocorreu por meio de formulários digitais elaborados na plataforma Google Forms, contendo questões objetivas e discursivas. Os instrumentos foram direcionados a professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados quantitativos foram organizados em gráficos e percentuais disponibilizados pela própria plataforma, permitindo comparação entre respostas. Já os dados qualitativos foram analisados por meio da interpretação das respostas abertas, buscando identificar recorrências, percepções e desafios apontados pelos participantes. Desta forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram compreender como fatores socioeconômicos interferem na efetivação da inclusão escolar.

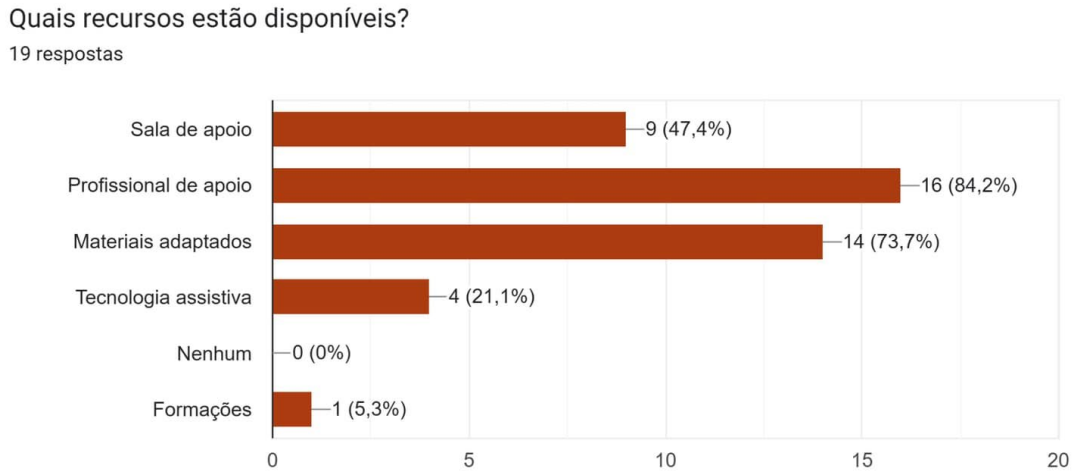
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados a 19 professores dos anos iniciais de escolas públicas e privadas evidencia aspectos relevantes sobre a inclusão escolar em contextos de desigualdade socioeconômica.

Verificou-se que 94,7% dos docentes já atuaram com alunos em processo de inclusão, demonstrando que essa realidade está presente no cotidiano escolar. Entretanto, ao avaliar a formação para atuar com inclusão, 47,4% consideram-na boa, 31,6% regular e 21,1% insuficiente, indicando lacunas na formação inicial e continuada. No que se refere ao preparo profissional, 3 docentes se consideram aptos, 15 dos professores afirmaram sentir-se apenas parcialmente preparados, enquanto 1 não se considera preparado. Esse dado reforça a importância da formação continuada, conforme aponta Freire (1996), ao destacar que a prática docente exige constante reflexão e aperfeiçoamento. Da mesma forma, Mantoan (2015) defende que a inclusão efetiva depende da ressignificação das práticas pedagógicas e da formação dos educadores.

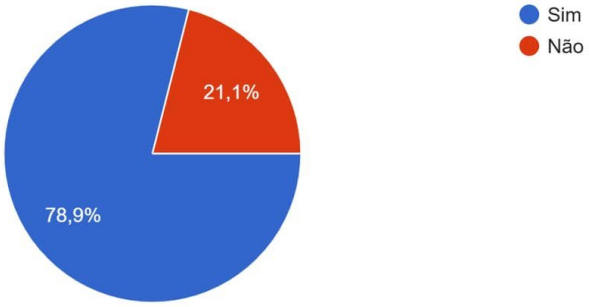


Os dados evidenciam que, embora 84,2% dos participantes indiquem a presença de profissionais de apoio nas escolas, nem sempre esses profissionais possuem a qualificação necessária para o acompanhamento especializado dos alunos. Além disso, observa-se uma limitação significativa no acesso a tecnologias assistivas, visto que apenas quatro professores relataram a disponibilidade desses recursos em suas escolas. No que se refere à estrutura física, 47,4% dos respondentes afirmaram que a instituição dispõe de sala de apoio para o atendimento educacional especializado, o que revela que tais recursos ainda não estão plenamente consolidados em todas as realidades escolares. Segundo a UNESCO (2020), a garantia de uma educação inclusiva está diretamente relacionada à oferta de condições estruturais e apoio institucional adequado.

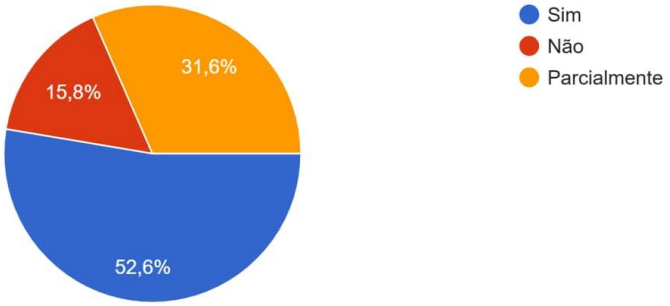


Além disso, 78,9% dos professores afirmaram perceber diferenças entre alunos de distintas classes sociais no processo de inclusão, e 52,6% acreditam que escolas privadas possuem mais oportunidades inclusivas. Esses dados confirmam que a desigualdade socioeconômica influencia significativamente o acesso a recursos e oportunidades educacionais. O Censo Escolar evidencia que as condições de infraestrutura e oferta de recursos pedagógicos variam significativamente entre instituições de ensino brasileiras, impactando diretamente a qualidade do atendimento educacional (INEP, 2024).

Você percebe diferenças entre alunos de diferentes classes sociais no processo de inclusão?
19 respostas



Na sua opinião, alunos de escolas privadas possuem mais oportunidades inclusivas?
19 respostas



De modo geral, os resultados indicam que, embora haja avanços no discurso inclusivo, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e às desigualdades sociais. Assim, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como responsabilidade do professor, mas como um processo que envolve políticas públicas, investimento institucional e ações que garantam equidade no sistema educacional, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão, ao assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis e condições adequadas de acessibilidade e suporte (BRASIL, 2015).

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa evidenciou que a inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora amplamente discutida e reconhecida como um direito fundamental, ainda enfrenta desafios significativos relacionados às desigualdades socioeconômicas.

A partir dos dados coletados, foi possível constatar que os professores possuem experiência com alunos em processo de inclusão, porém não se sentem plenamente preparados para atender às demandas específicas, o que revela a necessidade de ampliação da formação continuada. Além disso, verificou-se que a presença de profissionais de apoio e recursos pedagógicos não garante, por si só, uma inclusão efetiva, uma vez que há limitações quanto à qualificação desses profissionais, à disponibilidade de tecnologias assistivas e estruturas adequadas.

As diferenças entre escolas públicas e privadas também se mostraram relevantes, indicando que fatores socioeconômicos influenciam diretamente as oportunidades educacionais e o acesso a condições adequadas de aprendizagem. Desta forma, os objetivos da pesquisa foram alcançados ao identificar os principais desafios enfrentados no processo de inclusão e ao evidenciar como as desigualdades sociais impactam diretamente nesse contexto.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende de ações integradas que envolvam investimento em formação docente, melhoria da infraestrutura escolar e fortalecimento de políticas públicas que promovam equidade. Assim, torna-se fundamental compreender a inclusão não apenas como um princípio legal, mas como um compromisso coletivo com a construção de uma educação mais justa, acessível e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SEUS LIMITES JURÍDICOS

Letícia do Carmo[1]
Madhara Deucher Arnez[2]
Mirela Armelin Grasselli[3]
Talita Sauer[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: O uso da inteligência artificial tem produzido transformações significativas no campo educacional, oferecendo possibilidades de personalização da aprendizagem, apoio à avaliação, otimização de tarefas pedagógicas e ampliação de recursos digitais. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos, possibilidades e limites jurídicos do uso da inteligência artificial na educação brasileira, considerando seus benefícios pedagógicos e os desafios relacionados ao plágio, aos direitos autorais, à responsabilidade acadêmica, à proteção de dados pessoais, aos vieses algorítmicos e ao papel docente. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas, legislações, documentos institucionais e publicações especializadas sobre inteligência artificial, educação digital, LGPD e regulação da IA. Os resultados indicam que a IA pode contribuir para apoiar processos educacionais e administrativos, mas sua utilização exige critérios éticos, jurídicos e pedagógicos claros. Observou-se que o uso inadequado dessas ferramentas pode intensificar problemas relacionados à autoria, ao plágio, ao tratamento de dados pessoais e à reprodução de desigualdades por meio de vieses algorítmicos. A LGPD e o Projeto de Lei nº 2.338/2023 aparecem como instrumentos importantes para orientar práticas mais transparentes, seguras e responsáveis. Conclui-se que a IA deve ser compreendida como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, sem substituir o professor, cuja mediação permanece essencial para garantir formação crítica, ética, inclusiva e comprometida com os direitos fundamentais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ética de dados; Educação Digital.

[1] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: leticia.carmo@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: Madhara.arnez@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: mirela.grasselli@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Direito da UNIFEBE. *E-mail*: talita.sauer@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial tem se consolidado como uma tecnologia de forte impacto em diferentes setores sociais, incluindo a educação. No contexto educacional, sua utilização pode contribuir para a personalização do ensino, a adaptação de conteúdos, a otimização de tarefas pedagógicas e administrativas e o apoio à aprendizagem dos estudantes. No entanto, sua incorporação aos processos de ensino-aprendizagem também levanta desafios éticos e jurídicos relacionados à autoria, ao plágio, à responsabilidade acadêmica, aos vieses algorítmicos e à proteção de dados pessoais. Alves, Loyola e Mendes (2026) destacam que a regulação da inteligência artificial na educação deve considerar princípios éticos, proteção de dados, transparência e segurança dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais digitais. Nesse cenário, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) estabelece parâmetros para o tratamento de dados no Brasil, enquanto o Projeto de Lei nº 2.338/2023 propõe diretrizes para a regulação da inteligência artificial, com atenção à transparência, à segurança e à proteção de direitos fundamentais (Brasil, 2018; Brasil, 2023).

Entre os principais desafios associados à IA na educação, destaca-se o plágio acadêmico, compreendido como apropriação indevida de produções intelectuais sem a devida atribuição de autoria. No ambiente educacional, ferramentas digitais e sistemas de IA generativa tornam mais complexa a distinção entre autoria, colaboração, paráfrase, originalidade e uso indevido de conteúdos. Krokoscz (2011) destaca que o enfrentamento do plágio exige ações institucionais de prevenção, formação e responsabilização, enquanto Ramos e Morais (2021) evidenciam que o fenômeno assume diferentes formas entre estudantes do ensino superior. Assim, o uso da IA demanda que estudantes, docentes e instituições estabeleçam critérios claros para o uso ético dessas ferramentas, especialmente diante dos direitos autorais previstos na legislação brasileira (Brasil, 1998).

Paralelamente, a digitalização dos processos educacionais amplia a coleta, o armazenamento e o tratamento de dados pessoais de estudantes, docentes e instituições, exigindo atenção aos princípios de finalidade, necessidade, transparência, segurança e não discriminação previstos na LGPD (Brasil, 2018). No campo educacional, esses cuidados tornam-se ainda mais relevantes quando envolvem crianças, adolescentes e grupos socialmente vulnerabilizados. Além disso, sistemas de IA podem reproduzir ou ampliar desigualdades por meio de vieses algorítmicos, especialmente quando são treinados com bases de dados marcadas por assimetrias sociais, raciais, econômicas e culturais. Heggler (2025) destaca a necessidade de discutir justiça algorítmica e inclusão no uso educacional da IA, de modo que a inovação tecnológica não aprofunde desigualdades já existentes.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos, possibilidades e limites jurídicos do uso da inteligência artificial na educação brasileira, considerando seus benefícios pedagógicos e os desafios relacionados ao plágio, aos direitos autorais, à responsabilidade acadêmica, à proteção de dados pessoais, aos vieses algorítmicos e ao papel docente.

Busca-se, assim, refletir sobre a necessidade de uma implementação responsável da IA, capaz de equilibrar inovação tecnológica, segurança jurídica, ética educacional e proteção de direitos fundamentais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. O estudo buscou compreender o uso da inteligência artificial no contexto educacional brasileiro e seus limites jurídicos e éticos, especialmente no que se refere à proteção de dados pessoais, ao plágio, aos direitos autorais, à responsabilidade acadêmica, aos vieses algorítmicos e à regulação da IA.

Para o desenvolvimento da investigação, foram analisadas produções acadêmicas, legislações, documentos institucionais, projetos normativos e publicações especializadas relacionadas à inteligência artificial, educação digital, LGPD, direitos autorais, integridade acadêmica e regulação jurídica da IA. A pesquisa bibliográfica permitiu reunir autores que discutem os impactos educacionais, éticos e pedagógicos da inteligência artificial, enquanto a pesquisa documental possibilitou examinar marcos legais e regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.610/1998, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e o Projeto de Lei nº 2.338/2023.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação crítica dos conteúdos analisados, considerando seus sentidos, implicações e relações com os campos educacional e jurídico. O foco da pesquisa não esteve na mensuração estatística dos dados, mas na compreensão dos principais argumentos, riscos, possibilidades e responsabilidades associados ao uso da inteligência artificial na educação.

A análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa. Os materiais selecionados foram organizados em eixos temáticos: potencial pedagógico da inteligência artificial, plágio e direitos autorais, proteção de dados pessoais, responsabilidade acadêmica, vieses algorítmicos, regulação jurídica e papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Esse procedimento permitiu compreender a IA como ferramenta de apoio à educação, mas também como tecnologia que exige critérios éticos, jurídicos e pedagógicos para sua utilização responsável.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura analisada indica que a inteligência artificial apresenta potencial para apoiar processos educacionais, especialmente por meio da personalização da aprendizagem, da adaptação de conteúdos e da organização de atividades conforme diferentes ritmos e necessidades dos estudantes. Em um país marcado por desigualdades educacionais, tais possibilidades podem contribuir para ampliar estratégias de acompanhamento e apoio pedagógico. Além disso, ferramentas de IA podem auxiliar em tarefas administrativas e pedagógicas, permitindo que docentes direcionem maior atenção à mediação, à

orientação e ao desenvolvimento crítico dos estudantes. Nesse sentido, experiências recentes apontam o uso da IA em atividades como correção automatizada de redações e apoio à avaliação educacional, com potencial para subsidiar políticas públicas e práticas institucionais (Instituto Max Fabiani, 2025).

Entretanto, a expansão da IA no ambiente educacional também intensifica desafios relacionados ao plágio, à autoria e ao uso indevido de produções intelectuais. No ordenamento jurídico brasileiro, essas questões dialogam com a proteção constitucional aos direitos autorais e com a Lei nº 9.610/1998, que regula os direitos morais e patrimoniais do autor (Brasil, 1988; Brasil, 1998). Embora o plágio não seja definido expressamente na Lei de Direitos Autorais, ele pode configurar violação ao direito moral de paternidade da obra e gerar responsabilização civil e, em determinadas situações, consequências penais, conforme o artigo 184 do Código Penal. A jurisprudência brasileira tem reconhecido que a reprodução de obras técnicas, acadêmicas ou literárias sem a devida atribuição de autoria pode ensejar indenização por danos morais e materiais. Em decisões do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, foram reconhecidas situações de responsabilização civil decorrentes de plágio, especialmente em casos envolvendo reprodução indevida de obras intelectuais e acadêmicas (Rio Grande do Sul, 2019; Rio Grande do Sul, 2020; Rio Grande do Sul, 2023).

No campo da ética de dados, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece princípios e regras para o tratamento de dados pessoais, incluindo finalidade, adequação, necessidade, transparência, segurança e não discriminação (Brasil, 2018). No ambiente educacional, esses princípios são especialmente relevantes, pois instituições de ensino lidam com informações de estudantes, docentes e, em muitos casos, crianças e adolescentes. A proteção desses dados exige mapeamento das informações coletadas, definição clara das finalidades de uso, adoção de medidas de segurança e atenção ao melhor interesse dos titulares, especialmente quando se trata de menores de idade (Consultor Jurídico, 2020).

A responsabilidade no combate ao plágio e na promoção da ética de dados é compartilhada entre estudantes, docentes e instituições. Krokoscz (2011) destaca que as instituições de ensino superior desempenham papel fundamental na promoção da integridade acadêmica, envolvendo ações de prevenção, orientação e responsabilização. Ramos e Morais (2021) também evidenciam que o plágio assume diferentes formas no ensino superior, exigindo políticas institucionais claras e formação ética contínua. Ainda assim, a identificação do plágio permanece um desafio, pois os estudantes podem apresentar dificuldades em distinguir citação adequada, paráfrase aceitável e apropriação indevida de ideias, como indicam Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2025).

A LGPD é, portanto, instrumento central para orientar o uso de tecnologias educacionais baseadas em dados. Seu artigo 14 estabelece atenção especial ao tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, que deve observar seu melhor interesse. Além disso, o artigo 20 prevê direitos relacionados à revisão de decisões tomadas unicamente com base em tratamento automatizado de dados pessoais, o que reforça a necessidade de transparência em sistemas educacionais que utilizam IA (Brasil, 2018). Em diálogo com essa proteção, o

Projeto de Lei nº 2.338/2023 propõe um marco regulatório para a inteligência artificial no Brasil, classificando sistemas de IA conforme níveis de risco e estabelecendo exigências para usos que possam impactar direitos fundamentais. No contexto educacional, sistemas de avaliação, monitoramento ou tomada de decisão automatizada exigem especial atenção, pois podem afetar trajetórias escolares e acadêmicas (Brasil, 2023; IA.EDU, 2025).

Outro risco relevante refere-se aos vieses algorítmicos, que podem reproduzir ou ampliar preconceitos presentes nas bases de dados utilizadas para treinar sistemas de IA. No contexto brasileiro, a adoção dessas tecnologias sem políticas de equidade pode aprofundar desigualdades de acesso à infraestrutura digital, afetando principalmente estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Heggler (2025) destaca a importância da justiça algorítmica, da mitigação de vieses e da inclusão como princípios fundamentais para o uso educacional da IA. Nesse cenário, o papel do professor não é substituído, mas ressignificado: o docente passa a atuar como mediador, curador e orientador crítico no uso das tecnologias. No campo do ensino jurídico, Souza (2023) e Melo e Figueiredo (2025) apontam a necessidade de integrar letramento digital, ética tecnológica e responsabilidade profissional na formação dos estudantes, preparando-os para os desafios trazidos pela inteligência artificial.

4 CONCLUSÕES

A análise realizada evidenciou que a inteligência artificial apresenta potencial significativo para apoiar processos educacionais, especialmente por meio da personalização da aprendizagem, da otimização de atividades pedagógicas e administrativas e do apoio ao acompanhamento dos estudantes. No entanto, sua incorporação ao contexto educacional brasileiro exige atenção aos limites jurídicos e éticos que envolvem autoria, plágio, direitos autorais, responsabilidade acadêmica, proteção de dados pessoais e vieses algorítmicos.

Observou-se que a LGPD e o Projeto de Lei nº 2.338/2023 constituem instrumentos importantes para orientar o uso responsável da IA, especialmente em relação à transparência, à segurança, à proteção de dados e à classificação de riscos dos sistemas utilizados em ambientes educacionais. Do mesmo modo, a discussão sobre direitos autorais e integridade acadêmica demonstra a necessidade de que instituições de ensino estabeleçam diretrizes claras para o uso dessas ferramentas, prevenindo práticas indevidas e promovendo uma cultura de responsabilidade.

Dessa forma, a implementação da IA na educação deve ocorrer de maneira planejada, crítica e inclusiva, de modo a equilibrar inovação tecnológica e proteção de direitos fundamentais. A IA não deve ser compreendida como substituta do professor, mas como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o docente assume papel essencial como mediador, orientador ético e promotor do pensamento crítico, garantindo que o uso da tecnologia esteja a serviço da formação humana, da equidade e da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Janaína Delgado Môcho; LOYOLA, Thiago; MENDES, Angela Dias. **Regulação da Inteligência Artificial na Educação: Ética e Proteção do Consumidor Digital**. Revista Desenvolvimento & Civilização, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2026. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/94891. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL**. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm . Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.338/2023. Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial.** Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233. Acesso em: 30 abr. 2026.

CONSULTOR JURÍDICO (CONJUR). **A necessária proteção de dados de crianças na educação online**. 6 jul. 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-jul-06/constituicao-poder-necessaria-protecao-dados-criancas-adolescentes-educacao-online/. Acesso em: 30 abr. 2026.

HEGGLER, João Marcos **As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos**. SciELO Brasil, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHB/?lang=pt. Acesso em: 28 abr. 2026.

IA.EDU. **Qual impacto na Educação Básica se o PL 2338/2023 fosse aprovado hoje?.** Disponível em: https://iaedu.nees.ufal.br/wp-content/uploads/2025/04/NT-2-Qual-impacto-na-Educacao-Basica-se-o-PL-2338_2023-fosse-aprovado-hoje.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

INSTITUTO MAX FABIANI. **Inteligência artificial na educação: impactos e desafios**. Disponível em: https://www.institutomaxfabiani.org.br/ia-na-era-da-educacao-ou-educacao-na-era-da-ia/. Acesso em: 28 abr. 2026.

KROKOSCZ, Marcelo. **Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil.** Revista Brasileira de Educação, n. 48, p. 751-768, 2011.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tKsDQfr6xgRGbNTghvQRFnK/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2026.

LOPES, Carlos; FORGAS, Rubén Comas; CERDÀ-NAVARRO, Antoni. Plágio e citação: percepções de pós-graduandos em educação. **Educar em Revista**, v. 41, 2025.

MELO, Auricelia do Nascimento; FIGUEIREDO, Virna de Barros Nunes. **Os desafios da inteligência artificial na transformação do ensino jurídico. Contemporânea**, v. 5, n. 4, p. 01-18, 2025. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7980 . Acesso em: 28 abr. 2026.

RAMOS, Madalena; MORAIS, César. **As várias faces do plágio entre estudantes do ensino superior: um estudo de caso**. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/BxhbwBWCrhMZCtJMhzmt5hz/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. **Escritora é condenada por plagiar obra de professor no RS**. 2019. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2019-mar-05/escritora-condenada-plagiar-obra-professor-rs/. Acesso em: 30 abr. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. **Estudante que copiou artigo de advogada pagará dano moral**. 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-jul-10/estudante-copiou-artigo-advogada-pagara-dano-moral-decide-tj-rs/. Acesso em: 30 abr. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. **TJRS confirma condenação por plágio**. 2023. Disponível em: https://www.conjur.com.br/wp-content/uploads/2023/09/tjrs-confirma-condenacao-plagio.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

SOUZA, Eduardo Nunes de. **Ensino jurídico e inteligência artificial: primeiro esboço de uma abordagem civil-constitucional.** Pensar, Fortaleza, v. 28, n. 2, p. 1-22, abr./jun. 2023. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/14450 . Acesso em: 28 abr. 2026.

OS DESAFIOS DA "NÃO EXCLUSÃO" DO SURDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luana da Luz Cardoso Noga [1]
Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby [2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

RESUMO: O sujeito surdo pode enfrentar desafios diários que reforçam o sentimento de exclusão, e com a expansão de discussões na busca da tão sonhada inclusão faz-se necessário refletir sobre maneiras de garanti-la, cada vez mais, ao sujeito surdo, principalmente no campo educacional, e é com este objetivo que surge este relato com experiências vividas no contato diário com a surdez no âmbito profissional, atuando como Tradutora e Intérprete de Libras no Ensino Superior. Pretende-se refletir sobre os desafios da "não exclusão" do surdo no contexto educacional, entendendo que a exclusão faz parte de nosso contexto social e que a inclusão muitas vezes pode se dar de uma maneira perversa. Trata-se de um relato de experiências vivenciadas por uma das autoras atuando como Tradutora e Intérprete de Libras - TILS, ao vivenciar diversas situações do cotidiano, no trabalho com acadêmicos surdos em diversos cursos de Ensino Superior, que demonstram uma parcela da vida destes em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Para a discussão da temática selecionada foi escolhido o relato de experiência, entendendo-o como uma ferramenta poderosa da investigação qualitativa, podendo auxiliar na busca de uma sociedade cada vez mais justa e menos excludente, nos levando a refletir sobre os papeis desempenhados pelo professor e pelo TILS e a importância de um trabalho em conjunto na busca de práticas menos excludentes na vida acadêmica do sujeito surdo.

Palavras-chave: surdez; inclusão; exclusão.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão no âmbito educacional têm sido um assunto desafiador desde o seu início, mesmo sendo um grande avanço para aqueles que necessitam, ainda carece de constante reformulação. Observa-se que vários desafios para a não exclusão dos surdos no âmbito educacional ainda persistem, essa condição pode ser relacionada ao processo sócio-histórico onde, segundo Barby (2005, p. 12),

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.
E-mail: luana-cardoso@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.
E-mail: anambarby@hotmail.com

> [...] as pessoas com deficiência, que não se enquadraram no modelo de beleza ou de competência, construídos socialmente, constituíram um grupo marginalizado, que foi por muitos séculos, eliminado, discriminado ou simplesmente excluído do meio social e educacional.

Entendendo a exclusão como um produto do funcionamento do sistema, é importante salientar as palavras de Sawaia (2001, p. 27), revelando que, "desde os tempos coloniais [...] e agravado durante a ditadura militar, processos sociais excludentes estão presentes em nossa história". Infelizmente tais acontecimentos podem persistir na atualidade, mesmo que num contexto de inclusão.

O uso do termo 'não exclusão' foi escolhido após discussões e trocas de experiências em uma disciplina no curso de Pós-Graduação, entendendo que apesar da maioria das pesquisas atuais tratarem a temática aqui discutida pelo termo inclusão, esse estudo visa abordar o assunto a partir das reflexões de Sawaia (2001, p. 8), quando questiona a inclusão num contexto de "inserção social perversa",

> A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (Sawaia, 2001, p.8).

E essa realidade pôde ser observada por séculos, excluindo qualquer um que não estivesse de acordo com o "padrão" estabelecido pela sociedade em vigência. Nessa perspectiva, este relato busca refletir sobre experiências profissionais de uma TILS, acompanhando diariamente acadêmicos surdos no Ensino Superior e vivenciando situações que podem reforçar o sentimento de exclusão.

2 EDUCAÇÃO E SURDEZ

Como foco deste relato, estão as pessoas com deficiência, especialmente as pessoas surdas, que como tantas outras foram por muito tempo deixadas à margem da sociedade, havendo pouca ou nenhuma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e educacional desse público.

A partir dos esforços, de personalidades como Charles-Michel de l'Epée (na França) e Samuel Heinicke (na Alemanha), entre outras que não serão citadas aqui, começam a ser empreendidas ações em prol da educação da pessoa surda. A evolução foi lenta e teve vários momentos de retrocessos, as duas primeiras vertentes foram opostas, a iniciada por Charles-Michel de l'Epée, defendia o uso dos sinais, e a outra foi representada por Samuel Heinicke, que acreditava ser o oralismo o melhor método de ensino para a pessoa surda (LACERDA, 1998).

Ambas as iniciativas tiveram êxitos e fracassos e as discussões transitaram na busca por um único método até que,

> Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos (Lacerda, 1998, p.4).

As decisões tomadas neste congresso ecoaram por quase um século na educação de surdos, e o método oralista não se mostrou eficaz para todos, levantando questionamentos sobre o melhor método educacional para surdos, o que levou ao retorno das discussões sobre os sinais, que ganhou forças com as pesquisas de Willian Stokoe, na década de 1960, sobre a estrutura ortográfica existente na comunicação por sinais, semelhante às línguas orais. Esses achados auxiliaram na conquista do status de Língua ao que antes era tido apenas como gestos (LACERDA, 1998).

No Brasil, A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida oficialmente através da Lei 10.436 de 2002, sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Esta Lei foi regulamentada mais tarde pelo Decreto 5.626 de 2005, que acrescenta a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, entre outros, além de instruir quanto à oferta de cursos de formação para professores de Libras e TILS. Em seu Artigo 14, o Decreto ressalta que,

> As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, Art. 14).

Para garantir este acesso, é indispensável a presença do profissional TILS, que teve sua profissão regulamentada pela Lei 12.319 de 2010, e alterada mais tarde pela Lei 14.704 de 2023, sendo uma de suas atribuições,

> interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, Art. 6).

Participando dos processos inclusivos e da vida acadêmica do sujeito surdo.

3 EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

A atuação como TILS de uma das autoras deste relato teve início no ano de 2014 acompanhando surdos na educação básica e em 2019 no Ensino Superior, atuando desde então nos mais diversos cursos de graduação e outras atividades ofertadas pela instituição.

Em todos estes anos atuando junto aos surdos nos mais diversos níveis educacionais, pôde-se perceber diversas ações que infelizmente retratam alguns resquícios da marginalização discutida anteriormente, como professores que muitas vezes deixam de dar aula para certas classes por não se sentirem preparados para ensinar o aluno surdo, ou que trazem para a sala de aula planos

de ensino totalmente pensados para a maioria ouvinte. Exemplo disso, são alguns comentários comumente ouvidos na prática cotidiana durante a atuação como TILS, Tais como: *Esqueci de verificar se tinha legenda no filme* – ou - *Você não pode traduzir pra ele/a?*- colocando toda a responsabilidade da não exclusão dos surdos nas mãos do profissional TILS, desconsiderando certos aspectos da tradução e interpretação, e a atuação desse profissional em sala de aula.

É fato que o papel do profissional TILS, muitas vezes não está claro para os demais envolvidos no processo, até mesmo para os surdos atendidos, já que também é comum acharem que é responsabilidade do TILS lembrar-lhes das datas de entrega de trabalhos, dos conteúdos de provas, dentre outras questões.

Também não são raras as vezes em que ouvimos que os trabalhos dos surdos não são individuais, já que - *fazem dupla com o TILS* - ou que são *auxiliados*, demonstrando falta de credibilidade no aluno e no profissional TILS.

Como participante indispensável para a não exclusão do surdo, o TILS também enfrenta alguns desafios, principalmente no ambiente pedagógico, dentre os quais, segundo Pestana (2025, p. 2597) estão:

> [...] ausência de integração entre o intérprete e o corpo docente, o que compromete a adaptação metodológica e curricular; A sobrecarga emocional e cognitiva, decorrente da necessidade de interpretar conceitos complexos, terminologias específicas e interações espontâneas em tempo real; A invisibilidade profissional, frequentemente reduzido à função técnica, sem reconhecimento como sujeito pedagógico (Pestana, 2025, p. 2597).

São vários os cenários que os profissionais TILS encontram nos ambientes de trabalho, em muitos casos são bem aceitos e vistos como aliados no processo educacional do aluno surdo, percebendo a preocupação dos colegas e professores em contemplar o surdo nas atividades em sala e fora dela. Porém, não é sempre que se encontra essa receptividade, algumas vezes esses profissionais são vistos como intrusos na sala de aula, que estão lá para - *vigiar ou criticar* - a postura dos professores e/ou o comportamento dos alunos.

Há ocasiões em que os comentários sobre a atuação do TILS são depreciativos e revelam desconhecimento da real função deste serviço, tais como - *Ser intérprete é tão fácil! Não tem que fazer plano de aula, nem preencher livro de chamada!* Esses exemplos elucidam algumas das situações vivenciadas no cotidiano, onde não se considera o processo complexo que é a tradução de uma língua para outra em tempo real, com conceitos nem sempre dominados por todos, nem a necessidade de constante estudo e preparação dos assuntos tratados em sala e de novos sinais que surgem a cada dia.

Talvez os maiores desafios educacionais para a não exclusão do surdo estejam intrinsecamente ligados à atuação do TILS, seja pela falta deste profissional ou pela falta de clareza dos papeis do TILS e do professor em sala de aula, bem como a parceria destes para garantia de um melhor desenvolvimento acadêmico da pessoa surda. Sendo assim, cabe ressaltar as palavras de Pestana (2025, p. 2599), quando afirma que, “refletir sobre a função do intérprete é, em última instância, refletir sobre o próprio sentido da educação: o de libertar, comunicar e humanizar”.

4 CONCLUSÕES

Percebe-se com este relato, avanços significativos no reconhecimento da Libras como meio legal na comunicação de surdos e a importância do profissional TILS no processo de inclusão, trazendo reflexões importantes sobre como este profissional pode ser visto tanto pelos surdos, quanto pelos professores e demais envolvidos, e como isso pode afetar na não exclusão do surdo.

Sendo assim, ficam algumas considerações a respeito da não exclusão do surdo no ambiente escolar, que é uma tarefa complexa e que não deve recair apenas aos ombros do profissional TILS, já que cabe a todos os envolvidos no processo discutir e encontrar a melhor forma de se efetivar a aprendizagem e pleno desenvolvimento do sujeito surdo em sua vida acadêmica. Não há uma receita pronta para a adaptação de materiais e avaliações para todos os surdos, pois cada aluno é único, possui características, necessidades e habilidades diferentes que devem ser levadas em consideração para a garantia de não exclusão.

Este relato traz discussões de extrema relevância para a construção de uma sociedade cada vez menos excludente e mais plural, que seja capaz de refletir sobre situações diárias que podem passar despercebidas para o público ouvinte, mas que podem ser motivos de sofrimento para aqueles que percebem o mundo de outras formas, para além da percepção direta dos sons.

Em busca de uma relação mais justa e respeitosa, são necessários que mais estudos sejam realizados sobre o tema em questão, incentivando o sentimento de empatia pelo próximo e auxiliando na mudança de atitudes excludentes que ainda persistem em nossa formação e que tornam mais difícil a vida daqueles que por diversas razões são considerados, em dadas sociedades ou momentos históricos, como diferentes.

REFERÊNCIAS

BARBY, A. A. O. M. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino : o pensar dos futuros professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/7413. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. **Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Brasília, DF: **Presidência da República**, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm#art1. Acesso em: 21 jun. 2026.

LACERDA, C. B. F. De. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68–80, Set. 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007. Acesso em: 10 jan. 2026.

PESTANA, J. M. Z. A função do intérprete de libras na educação: uma reflexão sobre linguagem, inclusão e responsabilidade comunicativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 10, p. 2593–2600, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i10.21520. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21520. Acesso em: 21 jan. 2026.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: https://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/09/as-artimanhas-da-exclusc3a3o-sawaia-org.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA DOCUMENTOS OFICIAIS

Marluci Dalpias[1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]
Alexandra Balbinot[3]
Luan José dos Santos Ferreira[4]
Patrícia Cristina Lemos[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pós- graduação
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

RESUMO: As políticas públicas de educação especial no Brasil se inserem num cenário de reestruturação normativa focado na interface entre o financiamento e o planejamento decenal. Este estudo aborda a articulação entre o Novo FUNDEB, o Decreto nº 12.686/2025 e o novo Plano Nacional de Educação (2026–2036) na promoção da inclusão escolar. A problemática emerge das históricas descontinuidades das políticas públicas e dos rompimentos nas ações governamentais, que geram instabilidades e impactam negativamente o contexto micropolítico das instituições de ensino. O objetivo deste trabalho é analisar as convergências e lacunas nos referidos documentos oficiais sob a lente da Epistemologia da Complexidade. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e objetivos descritivos, conduzida por meio de análise documental e bibliográfica. Os resultados indicam que a fragmentação das diretrizes e a falta de uma política perene dificultam a consolidação de práticas inclusivas duradouras no cotidiano escolar. Conclui-se que a superação da descontinuidade das ações de Estado é condição essencial para assegurar que os direitos educacionais e as metas do novo decênio sejam efetivados sem retrocessos diante de transições de gestão.

Palavras-chave: inclusão; políticas públicas,complexidade.

1 INTRODUÇÃO

O cenário das políticas educacionais brasileiras para o decênio 2026–2036 é delineado por uma complexa rede de normativas que buscam consolidar o direito à educação inclusiva. No centro desse debate, encontram-se o

[1]Mestranda em Educação Básica Programa de Pós-graduação em Educação Básica-PPGEB, na Uniarp. marlucidalpias14@gmail.com
[2] Doutora em Educação, docente no Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB na Uniarp. shirlei.souza@uniarp.edu.br
[3] Mestranda em Educação Básica Programa de Pós-graduação em Educação Básica-PPGEB, na Uniarp. alexandra.balbinot@cacador.edu.sc.gov.br
[4] Mestrando em Educação Básica Programa de Pós-graduação em Educação Básica-PPGEB, na Uniarp. sluan65@gmail.com
[5] Mestranda em Educação Básica Programa de Pós-graduação em Educação Básica-PPGEB, na Uniarp. ppcristinalemos@gmail.com

Novo FUNDEB, o Decreto nº 12.686/2025 e as diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

A interface entre esses documentos não representa apenas um alinhamento burocrático, mas um fenômeno sistêmico que define as condições de possibilidade para a inclusão no cotidiano das instituições de ensino. A análise dessas interconexões é fundamental para compreender como o suporte financeiro e a estrutura legal se traduzem em ações pedagógicas efetivas.

A problemática central deste estudo reside na histórica descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Observa-se que rompimentos nas ações governamentais e a falta de perenidade nas diretrizes de Estado impactam diretamente o desenvolvimento da prática de inclusão no contexto escolar (nível micro). Quando as políticas são fragmentadas ou sofrem interrupções devido a transições de gestão, o sistema educacional enfrenta instabilidades que comprometem o acolhimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa descontinuidade gera um "vazio" entre a norma e a prática, onde a falta de fluxo contínuo de recursos e formação fragiliza o elo mais importante da corrente: a relação entre professor e aluno.

Para analisar essa realidade, o presente trabalho fundamenta-se na Epistemologia da Complexidade proposta por Edgar Morin (2005, 2015), que compreende os fenômenos sociais como sistemas dinâmicos constituídos por múltiplas relações interdependentes. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar não pode ser entendida de forma fragmentada ou reduzida a aspectos exclusivamente legais, financeiros ou pedagógicos. Ao contrário, trata-se de um fenômeno complexo, no qual decisões tomadas no plano macro das políticas públicas repercutem diretamente no plano micro das instituições de ensino. A realidade é constituída por relações de interdependência nas quais as partes estão presentes no todo e o todo se manifesta nas partes, conforme o princípio hologramático proposto por Morin (2015). Nesse sentido, a articulação entre financiamento, planejamento educacional e práticas pedagógicas inclusivas demanda um olhar sistêmico capaz de reconhecer as conexões existentes entre os diferentes níveis da organização educacional.

Nesse contexto, torna-se imperativo que a escola se reinvente para responder a esses desafios legislativos e sociais. De acordo com Zluhan *et al.* (2025), a educação contemporânea exige um afastamento dos modelos de mera reprodução do conhecimento. Para as autoras, a prática pedagógica deve ser alinhada às reais necessidades de desenvolvimento dos estudantes, permitindo que estes ajam de forma eficaz em uma realidade social cada vez mais complexa. Assim, a relevância desta pesquisa reside na urgência de promover a reorganização das práticas educativas, garantindo que o direito à educação seja efetivado por meio de ações pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes frente às novas exigências do PNE 2026–2036.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se, quanto à sua natureza, como uma pesquisa básica, uma vez que busca gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência educacional sem uma aplicação prática imediata prevista. No que diz respeito à abordagem do problema, a pesquisa é de cunho qualitativo, focando na interpretação dos significados e na complexidade dos fenômenos sociais e normativos estudados.

Em relação aos objetivos propostos, a investigação classifica-se como exploratória e descritiva. É exploratória por visar proporcionar maior familiaridade com o problema da descontinuidade das políticas públicas de inclusão, e descritiva ao expor as características e as interfaces dos documentos oficiais analisados. Para o alcance dos resultados, os procedimentos técnicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A base bibliográfica concentrou-se na Epistemologia da Complexidade, enquanto a análise documental debruçou-se sobre o Novo FUNDEB, o Decreto nº 12.686/2025 e as diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (2026–2036).

O tratamento das informações ocorreu por meio de uma análise sistemática, na qual os documentos foram confrontados para identificar pontos de convergência, lacunas e possíveis rupturas que caracterizam a descontinuidade das ações governamentais. Os dados foram analisados de forma a esclarecer como a estrutura legal e financeira impacta o contexto micro da escola, garantindo que o percurso metodológico respondesse com rigor ao objetivo de compreender a promoção da inclusão no cenário educacional contemporâneo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interpretação dos dados à luz da Complexidade permite compreender que os documentos analisados não atuam de forma isolada. Para Morin (2005), os sistemas sociais caracterizam-se pela interação contínua entre ordem, desordem e reorganização. Assim, as alterações nas políticas públicas e as descontinuidades provocadas por mudanças de gestão geram processos de instabilidade que repercutem em toda a rede educacional. O que ocorre no âmbito das decisões governamentais influencia diretamente las condições de trabalho docente, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as oportunidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

A análise da interface entre o Novo FUNDEB, o Decreto nº 12.686/2025 e o novo Plano Nacional de Educação (2026–2036) revela um cenário de transição marcado por tensões normativas que desafiam a continuidade das práticas inclusivas. Ao observar os dados qualitativos extraídos desses documentos, percebe-se que, embora haja um robustecimento no financiamento via Novo FUNDEB, a regulamentação trazida pelo Decreto nº 12.686/2025 introduz nuances que podem fragmentar a oferta do AEE. Esta fragmentação é um indicativo da descontinuidade das políticas públicas, onde as ações governamentais parecem sofrer rompimentos que desarticulam o planejamento de longo prazo necessário para a educação especial.

Os resultados demonstram que a inclusão escolar não pode ser compreendida como um processo isolado ou meramente burocrático, mas como um fenômeno complexo e multidimensional. Nessa direção, Morin (2015) argumenta que os fenômenos humanos e sociais são marcados pela inseparabilidade entre seus elements constituintes, exigindo a superação do pensamento fragmentado. A inclusão escolar, portanto, depende da articulação entre políticas públicas, financiamento, gestão educacional, formação docente e práticas pedagógicas, uma vez que alterações em qualquer um desses elementos repercutem sobre todo o sistema educativo.

A descontinuidade observada no nível macro e as constantes alterações nas diretrizes de Estado em função de mudanças de governo reverberam em incertezas para os gestores e docentes. Esse movimento gera um impacto direto no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois a falta de uma política perene impede que as unidades escolares consolidem estratégias que dialoguem com as múltiplas variáveis e necessidades dos estudantes. Entender essa dinâmica exige um olhar que transcenda a soma de decretos, percebendo como cada ruptura normativa desorganiza o tecido institucional e pedagógico.

A relação entre os documentos oficiais e a literatura consultada reforça a urgência de uma reorganização das práticas educativas que considere a incerteza e a mutabilidade do cenário social. Enquanto o novo PNE (2026–2036) propõe metas ambiciosas para a equidade, a prática institucional ainda lida com a escassez de recursos simbólicos e materiais provocada pela instabilidade política. Assim, a análise evidencia que a interface entre o financiamento e a legislação só será efetiva na promoção da inclusão se houver um compromisso com a continuidade das ações de Estado, blindando o direito à educação das oscilações governamentais. A reorganização necessária para uma educação contemporânea depende, portanto, de uma harmonia entre os marcos legais e a realidade prática, reconhecendo que pequenas alterações na gestão macro podem gerar grandes e imprevisíveis impactos na experiência educativa local.

Quadro 1 – Interface entre Normativas e os Impactos na Inclusão

Documento	Foco na Inclusão	Evidência de Descontinuidade	Impacto no Cotidiano Institucional
Novo FUNDEB	Financiamento e subvinculação de recursos para a educação especial.	Instabilidade nos repasses vinculada a critérios de gestão governamental.	Incerteza na manutenção de apoios e recursos de acessibilidade.
Decreto nº 12.686/2025	Regulamentação e fluxos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Ruptura com diretrizes anteriores, exigindo novas adaptações administrativas.	Necessidade de reorganização imediata das práticas pedagógicas locais.
PNE (2025–2035)	Metas de longo prazo para equidade e acesso universal.	Fragilidade das metas decenais frente a agendas políticas de curto prazo.	Dificuldade em consolidar culturas inclusivas de caráter permanente.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4 CONCLUSÕES

A análise da interface entre o Novo FUNDEB, o Decreto nº 12.686/2025 e o novo Plano Nacional de Educação (2026–2036) permite levantar questões fundamentais sobre a fragilidade das políticas de inclusão diante das descontinuidades governamentais. Mais do que apresentar respostas definitivas, este estudo evidencia a tensão latente entre as diretrizes estabelecidas no nível macro e a realidade vivenciada no nível micro. Os resultados obtidos apontam que, embora o arcabouço normativo projete avanços no financiamento e na regulamentação, as rupturas nas ações de Estado impedem que essas intenções se consolidem de forma harmoniosa nas instituições de ensino.

Sob a perspectiva da Complexidade, proposta por Morin (2015), torna-se evidente que a inclusão escolar não depende de fatores isolados, mas da articulação permanente entre financiamento, legislação, gestão educacional e práticas pedagógicas. Quando um desses elementos sofre descontinuidade, todo o sistema é impactado, comprometendo a efetivação do direito à educação inclusiva.

Deste modo, as considerações finais revelam que a problemática da inclusão escolar reside, em grande medida, na instabilidade provocada por transições de gestão que desconsideram a complexidade e a continuidade necessárias ao processo educativo. A desarticulação observada nos documentos oficiais sinaliza que o direito à educação inclusiva ainda está sujeito a oscilações políticas que fragmentam o Atendimento Educacional Especializado e geram incertezas pedagógicas. Conclui-se que o desafio para o próximo decênio não reside apenas na execução de metas, mas na superação desse hiato entre o plano normativo e o prático, exigindo uma reorganização que proteja a escola das descontinuidades macro e assegure uma prática inclusiva verdadeiramente responsiva e perene.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio da concessão de bolsa de mestrado. Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Dra. Shirlei de Souza Corrêa, pela condução ética, pelas orientações precisas e pelo incentivo constante ao desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também à Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) pelo suporte institucional que possibilitou este estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 15 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a interface dos sistemas de financiamento e as diretrizes de inclusão escolar para o ciclo 2025-2035. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.000, de 2 de janeiro de 2025**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2026-2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 4 maio 2026.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2005.

ZLUHAN, Mara Regina; CORRÊA, Shirlei de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene; VIOLANT-HOLZ, Verónica. The interface between inclusion and creativity: a qualitative scoping systematic review of practices developed in high school. **Education Sciences**, v. 15, n. 10, p. 1281, set./out. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci15101281. Acesso em: 29 abr. 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO MÉDICA: DESAFIOS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO

Agda Martins[1]
Gabriela Prado Oliveira Vasquez[2]
Vinicius Alano Machado[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A presença de povos indígenas na formação médica brasileira ainda é marcada por desigualdades estruturais que comprometem o acesso, a permanência e o reconhecimento cultural desses estudantes no ensino superior. Este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por estudantes indígenas nos cursos de Medicina, bem como seus impactos na construção de uma formação médica mais inclusiva e sensível às especificidades dos povos originários. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa, realizada a partir da análise de produções acadêmicas que discutem a inserção de indígenas no ensino superior, especialmente na formação médica. Os resultados evidenciam que, embora políticas de inclusão, ações afirmativas e vagas reservadas tenham ampliado o ingresso de estudantes indígenas, o acesso à universidade não garante, por si só, condições adequadas de permanência. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a seletividade social dos cursos de Medicina, ambientes acadêmicos pouco acolhedores, preconceito, choque cultural, dificuldades econômicas e predominância da biomedicina ocidental como modelo hegemônico de formação em saúde. Conclui-se que a presença indígena na Medicina ainda é limitada, sendo necessário fortalecer políticas de permanência, acolhimento institucional, combate ao racismo, valorização dos saberes tradicionais e formação intercultural em saúde, a fim de promover maior equidade na formação e no cuidado em saúde.

Palavras-chave: povos indígenas; formação médica; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Os povos indígenas no Brasil foram historicamente submetidos a processos de invisibilização, estigmatização e marginalização social, o que impacta o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde e

[1]Acadêmica do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: agda.martins@unifebe.edu.br
[2]Acadêmica do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: gabriela.vasquez@unifebe.edu.br
[3]Acadêmico do curso de Medicina da UNIFEBE *E-mail*: vinicius.machado@unifebe.edu.br
[4]Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

permanência no ensino superior (Luna, 2021). No campo da formação médica, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que os cursos de Medicina são marcados por forte seletividade social, exigências acadêmicas intensas e ambientes institucionais nem sempre preparados para acolher estudantes indígenas e seus saberes.

A presença de estudantes indígenas nos cursos de Medicina, embora ampliada por políticas de inclusão, como ações afirmativas e vagas reservadas, ainda enfrenta desafios relacionados ao acesso, à permanência, ao preconceito, ao choque cultural e à predominância da racionalidade biomédica ocidental. De acordo com Luna, Paladino e Cyrino (2024), estudantes indígenas em escolas médicas vivenciam experiências atravessadas por estranhamento, hostilidade institucional e necessidade constante de afirmação de suas identidades e pertencimentos culturais.

Diante desse cenário, o trabalho parte da seguinte questão orientadora: quais são os principais desafios enfrentados por estudantes indígenas na formação médica e de que modo essas barreiras impactam a construção de uma medicina mais inclusiva e sensível às especificidades culturais dos povos originários? O objetivo do estudo é analisar, por meio de revisão narrativa da literatura, os desafios relacionados à presença de povos indígenas na formação médica, considerando as barreiras de acesso, permanência e reconhecimento cultural no ensino superior.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, estruturada como revisão narrativa da literatura. A revisão narrativa permite discutir uma temática de forma ampla, reunindo e interpretando produções relevantes sobre determinado assunto, sem a exigência de procedimentos sistemáticos rígidos de busca e seleção, como ocorre nas revisões sistemáticas (Rother, 2007).

A seleção dos materiais foi realizada a partir da pertinência em relação ao tema proposto, priorizando produções acadêmicas que abordam a presença de povos indígenas no ensino superior, especialmente nos cursos de Medicina, bem como os desafios relacionados ao acesso, à permanência e à valorização dos saberes indígenas na formação em saúde. Entre as principais fontes utilizadas, destaca-se a obra *Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais*, de Willian Fernandes Luna, além de estudos que discutem experiências indígenas em cursos de Medicina e processos de inclusão no ensino superior.

A análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar os principais desafios enfrentados por estudantes indígenas na formação médica e suas implicações para a construção de uma medicina mais inclusiva, intercultural e comprometida com a equidade em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados evidenciam que a presença de estudantes indígenas nos cursos de Medicina ainda é reduzida, apesar dos avanços decorrentes das políticas de inclusão no ensino superior. Conforme Luna (2021), em 2019 havia estudantes indígenas matriculados em cursos de Medicina de universidades federais brasileiras, pertencentes a diferentes povos, como Terena, Tikuna, Baniwa e Pankararu. Ainda assim, essa presença permanece limitada quando comparada à população indígena brasileira e à histórica seletividade social dos cursos médicos.

O ingresso desses estudantes ocorre, em grande parte, por meio de ações afirmativas, vagas reservadas ou processos seletivos específicos. No entanto, o acesso à universidade não garante, por si só, condições adequadas de permanência. Estudantes indígenas enfrentam desafios relacionados à adaptação ao ambiente acadêmico, à distância de seus territórios, às dificuldades econômicas, ao preconceito e à ausência de políticas institucionais capazes de reconhecer suas trajetórias, identidades e pertencimentos culturais.

Outro aspecto relevante refere-se à hegemonia da biomedicina ocidental na formação médica. A predominância desse modelo tende a desconsiderar saberes tradicionais, práticas de cuidado e racionalidades próprias dos povos indígenas, produzindo tensões entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos comunitários. Nesse sentido, a experiência indígena na escola médica evidencia não apenas dificuldades individuais, mas também limites institucionais na construção de uma formação em saúde mais intercultural.

A presença de estudantes indígenas na Medicina também possui dimensão coletiva. Muitos desses estudantes compreendem a formação médica como possibilidade de retorno às comunidades, fortalecimento dos direitos indígenas e atuação em espaços como o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Assim, a formação médica não se restringe à trajetória individual, mas pode representar uma estratégia de defesa da saúde, da autonomia e da valorização cultural dos povos originários.

Na sequência, a tabela 1 traz um comparativo sobre a distribuição dos estudantes concluintes, segundo raça/cor nos ENADE de 2016 e 2019, a qual demonstra a pequena quantidade de indígenas no curso.

Tabela 1 – Distribuição percentual de raça/cor entre os concluintes da graduação em medicina, de acordo com o ENADE. Brasil, 2016 e 2019.

Cor/Raça	ENADE 2016 (*)	ENADE 2019 (*)
Branca	68,2%	67,1%
Preta	3%	3,4%
Amarela	2,7%	2,5%
Parda	23,1%	24,3%
Indígena	**0,2%**	**0,3%**
Não quero declarar	2,8%	2,4%
Total	100%	100%

Fonte: Luna (2021, p. 165).

As tabelas 1 e 2 apresentadas reforçam essa desigualdade. A comparação dos dados do ENADE de 2016 e 2019 indica a baixa proporção de concluintes indígenas na graduação em Medicina, enquanto os dados dos Censos Demográficos de 2010 e 2022 demonstram o crescimento da população indígena no Brasil. Essa diferença evidencia que a ampliação do reconhecimento demográfico dos povos indígenas ainda não se traduz, na mesma proporção, em presença efetiva nos cursos de maior prestígio social, como Medicina.

Tabela 2 – População indígena e população total do Brasil nos Censos Demográficos de 2010 e 2022

Ano	População indígena	População total do Brasil	Percentual
2010	896 917	190.755.799	0,47%
2022	1.693.535	203.080.756	0,83%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2025).

Dessa forma, os resultados indicam que a inclusão de estudantes indígenas na formação médica exige mais do que políticas de ingresso. É necessário fortalecer ações de permanência, acolhimento institucional, combate ao racismo e valorização dos saberes tradicionais, de modo a promover uma formação médica mais sensível às especificidades culturais e sociais dos povos indígenas.

4 CONCLUSÕES

A revisão narrativa realizada permitiu identificar que a presença de povos indígenas na formação médica brasileira ainda é limitada e atravessada por desigualdades estruturais. Embora políticas de inclusão tenham ampliado o acesso ao ensino superior, os resultados indicam que o ingresso nos cursos de Medicina não garante, por si só, condições adequadas de permanência, pertencimento e reconhecimento cultural.

As principais barreiras identificadas envolvem a seletividade social dos cursos médicos, o preconceito, os ambientes acadêmicos pouco acolhedores, as dificuldades econômicas e a predominância da biomedicina ocidental como modelo hegemônico de formação em saúde. Tais fatores contribuem para o choque cultural e para o sofrimento psíquico de estudantes indígenas, além de evidenciarem a necessidade de repensar práticas institucionais e curriculares.

Dessa forma, a promoção de uma medicina mais inclusiva exige políticas de permanência, acolhimento, combate ao racismo, valorização dos saberes indígenas e formação intercultural em saúde. A presença indígena na Medicina deve ser compreendida não apenas como ampliação do acesso ao ensino superior, mas como possibilidade de transformação da própria formação médica, tornando-a mais equitativa, plural e sensível às realidades dos povos originários.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Professor Guilherme Augusto Hilario Lopes e à UNIFEBE que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, bem como as fontes acadêmicas consultadas, que foram fundamentais para a construção deste estudo.

REFERÊNCIAS

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. **O Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena. Acesso em: 11 maio 2026.

LUNA, Willian Fernandes. **Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais**. 2021. Tese (Doutorado em Medicina) — Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2021.

LUNA, Willian Fernandes; PALADINO, Mariana; CYRINO, Eliana Goldfarb. “Estranhos” na Escola Médica: experiências indígenas em cursos de medicina de universidades federais brasileiras. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 12, p. e14582023, 2024.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DA BDTD (2009–2025)

Maria Helena França Vicente 1 [1]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Orientadora: Valéria Becher Trentin.
Email: valeria.trentin@univali.br

RESUMO: A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como uma das principais discussões no campo educacional brasileiro, especialmente diante do avanço das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação inclusiva. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como a produção acadêmica tem abordado as práticas docentes destinadas à escolarização desses estudantes no ensino regular. O presente estudo teve como objetivo compreender de que maneira as práticas docentes podem ser adaptadas para favorecer o desenvolvimento integral de estudantes com TEA nível 1 de suporte no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como revisão de literatura e análise documental, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os descritores “inclusão escolar”, “práticas pedagógicas”, “TEA” e “autismo”, considerando o período entre 2009 e 2025. Inicialmente foram identificados 139 trabalhos, dos quais 22 atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. Os resultados evidenciaram predominância de pesquisas desenvolvidas na área da Educação, concentração de produções no estado de São Paulo e crescimento significativo das publicações a partir de 2020. As análises também revelaram desafios relacionados à formação docente, à ausência de recursos adequados e à necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA exige investimentos em formação continuada, fortalecimento das políticas públicas e ampliação das pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas pedagógicas; autismo; TEA; autismo

[1] Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú – SC. E-mail: missionaria10@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um importante princípio para a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. No Brasil, esse movimento ganhou maior visibilidade a partir da ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforçam o direito à educação inclusiva e à permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Entretanto, apesar dos avanços legislativos, ainda existem desafios significativos relacionados à efetivação da inclusão escolar, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura e análise documental, de abordagem qualitativa, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal compreendeu o período entre 2009 e 2025, considerando a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o ano de elaboração deste estudo.

Foram utilizados os descritores “inclusão escolar”, “práticas pedagógicas”, “TEA” e “autismo”. Inicialmente foram encontrados 139 trabalhos entre teses e dissertações. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, permaneceram 22 produções relacionadas diretamente à prática docente e às estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com TEA no ensino regular.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram crescimento progressivo das pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao TEA, especialmente a partir de 2020. O ano de 2022 apresentou maior número de produções, indicando ampliação do interesse acadêmico pela temática.

Observou-se predominância de pesquisas desenvolvidas no estado de São Paulo, seguido por Rio de Janeiro e Pernambuco. Em contrapartida, estados como Santa Catarina apresentaram baixa representatividade nas produções analisadas, evidenciando lacunas importantes no cenário acadêmico regional.

As produções analisadas apontaram dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, à ausência de recursos pedagógicos adequados e às limitações estruturais das instituições escolares.

4 CONCLUSÕES

O levantamento realizado na BDTD permitiu identificar que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ainda representa um importante desafio para a educação brasileira. Apesar dos avanços nas políticas públicas inclusivas, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas e à disponibilidade de recursos adequados.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar requer investimentos em formação continuada, fortalecimento das políticas públicas e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

PRÁTICAS DE CUIDADO EM SAÚDE INDÍGENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALDEIA GUARANI TEKOA VY'A, MAJOR GERCINO (SC)

Joanna Hering Faht[1]
Letícia Alves[2]
Maria Eduarda Galhardo Brandão[3]
Maria Luiza Sensi da Silveira[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: As práticas de cuidado em comunidades indígenas articulam dimensões culturais, espirituais, alimentares e biomédicas, exigindo dos profissionais de saúde uma compreensão intercultural e sensível às especificidades dos povos originários. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na Aldeia Guarani Tekoa Vy'a, localizada no município de Major Gercino, Santa Catarina, analisando as práticas de cuidado em saúde, a organização comunitária e a relação estabelecida com o sistema formal de saúde. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, estruturado como relato de experiência a partir de visita à aldeia, observação participante, escuta ativa e diálogo com lideranças locais, incluindo o cacique, o pajé e parteiras da comunidade. Os resultados evidenciam que o cuidado à saúde na aldeia está profundamente relacionado aos saberes tradicionais, ao uso de ervas medicinais, aos rituais espirituais, à atuação das parteiras e à valorização da alimentação tradicional. Observou-se, ainda, uma relação complementar com o sistema biomédico, acionado principalmente quando as práticas locais não são suficientes para a resolução dos problemas de saúde. A presença de escola indígena, sistema de tratamento de água, articulação com serviços públicos e uso de tecnologias digitais demonstra a coexistência entre tradição e contemporaneidade. Conclui-se que a formação em saúde deve valorizar o diálogo intercultural, reconhecendo os saberes indígenas como fundamentais para uma assistência integral, respeitosa e culturalmente sensível.

Palavras-chave: saúde indígena; interculturalidade; relato de experiência.

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: joanna.faht@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: leticia.alves@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: maria.brandao@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: maria.silveira@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A saúde indígena no Brasil constitui um campo complexo, permeado por determinantes sociais, culturais e históricos que influenciam diretamente os processos de adoecimento e cuidado. Diferentemente do modelo biomédico ocidental, comunidades indígenas compreendem a saúde de forma integral, envolvendo dimensões físicas, espirituais e sociais (Langdon; Diehl, 2007).
Nesse contexto, destaca-se a importância de conhecer os saberes tradicionais e as práticas culturais articuladas com as políticas públicas de saúde, especialmente no âmbito da atenção primária. A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas propõe um modelo diferenciado de assistência, baseado no respeito às especificidades socioculturais dessas populações, embora sua implementação ainda enfrente desafios relacionados à integração entre diferentes sistemas de cuidado (Brasil, 2002).

Além disso, o uso do relato de experiência como estratégia metodológica tem se mostrado relevante na formação em saúde, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre realidades complexas e o desenvolvimento de competências profissionais sensíveis às diversidades culturais. Nessa perspectiva, os territórios indígenas configuram-se como uma forma de biovivência, permitindo ao estudante experienciar o cuidado em saúde para além do modelo tecnicista, incorporando dimensões subjetivas e interculturais.

Diante disso, o presente trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: De que forma as práticas de cuidado em saúde em uma comunidade indígena se articulam com o sistema de saúde formal?

O objetivo deste estudo é relatar a experiência vivenciada na Aldeia Tekoa Vy'a, também conhecida como "Aldeia Feliz", evidenciando suas práticas de cuidado, organização social relacionada à saúde e interação com o sistema biomédico. Justifica-se a relevância deste trabalho pela necessidade de respeitar os saberes culturais vivenciados em aldeias indígenas, aliados à integração de políticas públicas tradicionais.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza básica, pois busca produzir novos conhecimentos relevantes para o avanço científico, e com abordagem qualitativa por interagir de forma contínua entre a realidade e o sujeito, estabelecendo um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade. Classifica-se como estudo exploratório, ampliando o conhecimento sobre o tema, por meio de um relato de experiência, ou exemplos que favoreçam a compreensão do tema (Prodanov; Freitas, 2013).

O campo da pesquisa compreendeu uma visita no dia 27 de abril de 2026, no período vespertino, na Aldeia Guarani Tekoa Vy'a, localizada no município de Major Gercino, Santa Catarina. As informações foram obtidas com as lideranças, incluindo o cacique e o pajé, além das parteiras que estão envolvidas no cuidado à saúde.

A coleta de dados ocorreu durante visita à aldeia, por meio da observação das práticas cotidianas, escuta ativa e registro das informações compartilhadas pelos moradores. Foram considerados aspectos relacionados ao cuidado com gestantes, práticas alimentares, uso de plantas medicinais, concepções de doenças e organização dos serviços de saúde.

Os dados foram analisados sob abordagem qualitativa, buscando identificar padrões, significados e relações entre as práticas observadas e o conhecimento científico disponível, com enfoque na perspectiva intercultural da saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos evidenciam que o cuidado à saúde na Aldeia Tekoa Vy'a está profundamente enraizado em práticas culturais e espirituais. O cacique, representado por um ancião de 83 anos, exerce papel central na condução dos cuidados, sendo reconhecido como autoridade tanto espiritual quanto política e administrativa. Sua atuação inclui o uso de ervas medicinais, condução de rituais e orientação sobre o estado de saúde dos indivíduos.

Observou-se que o processo saúde-doença é compreendido de forma ampliada, incluindo causas espirituais. Assim, doenças podem ser atribuídas não apenas a fatores biológicos, mas também a desequilíbrios espirituais, sendo tratadas por meio de cerimônias realizadas na casa de reza, espaço sagrado da comunidade.

No que se refere à saúde materno-infantil, destaca-se a atuação das parteiras, escolhidas pelo líder espiritual. Essas mulheres acompanham as gestantes diariamente durante todo o período gestacional, realizando cuidados contínuos até o momento do parto, que geralmente ocorre na própria aldeia. O uso de ervas é comum tanto durante a gestação quanto no pós-parto, incluindo chás destinados à "limpeza do sangue" até aproximadamente seis meses após o nascimento.

O conhecimento é difundido de forma intergeracional, sendo as novas parteiras treinadas pelas mais experientes, quando identificadas as características vocacionais desde jovens, o que reforça o caráter empírico e tradicional do cuidado.

A alimentação também se mostrou um fator central na promoção da saúde. Alimentos tradicionais como batata-doce, aipim, milho (fubá) e preparações como canjica são valorizados desde a infância, sendo associados à manutenção da saúde ao longo da vida. Observou-se que práticas alimentares tradicionais coexistem com a introdução de alimentos industrializados, refletindo processos de transição alimentar.

Quanto à interface com o sistema biomédico, a comunidade apresenta uma relação complementar. Inicialmente, o tratamento é realizado com base em práticas culturais; caso não haja resolução, o paciente é encaminhado ao hospital. Existe também suporte de serviços públicos, como carro de emergência acionado por agentes de saúde. Situações específicas, como acidentes com animais peçonhentos, são inicialmente tratadas com conhecimento local, incluindo identificação do animal, uso de ervas e tabaco, além de acompanhamento do quadro clínico.

Outro aspecto relevante é a presença de infraestrutura básica, como escola indígena com ensino na língua nativa nos primeiros anos. Além disso, o sistema de tratamento de água proveniente da cachoeira, evidencia avanços na promoção da saúde coletiva.

Esses achados corroboram a literatura que aponta a necessidade de integração entre saberes culturais e práticas biomédicas, respeitando a autonomia das comunidades indígenas e promovendo um cuidado integral e intercultural (Langdon; Diehl, 2007). Tal integração é fundamental para a efetividade das ações em saúde, uma vez que o reconhecimento das práticas locais fortalece o vínculo entre profissionais e comunidade, favorecendo a adesão ao cuidado e melhores desfechos em saúde.

Outra observação diz respeito ao uso da tecnologia por parte dos indígenas, enquanto os acadêmicos assistiram atentamente uma cerimônia e a conversa com o pajé e a parteira, os moradores registraram o momento com aparelhos celulares. Esse fato possibilita refletir sobre o acesso da comunidade a diferentes fontes de informação, tanto na educação quanto na saúde. Além disso, como sugere Baggio *et al.* (2023, p. 191) “Inclusão digital está simetricamente alinhada com a inclusão social”.

Em relação às questões da cultura, memória, identidades dos povos indígenas e sua luta por direitos, o estudo de Baggio *et al.* (2023) constatou que o uso das tecnologias digitais contribuiu para aprimorar as formas de preservação e difusão da cultura indígena, favorecendo a manutenção e valorização de sua identidade. Como também percebido na “Aldeia Feliz” eles procuram manter o registro vivo de suas práticas culturais.

3 CONCLUSÕES

A experiência evidenciou que as condições de saúde na Aldeia Tekoa Vy’a estão intrinsecamente relacionadas às práticas culturais, espirituais e alimentares da comunidade. O modelo de cuidado observado é baseado na integralidade, valorizando saberes indígenas e promovendo forte vínculo entre os membros da comunidade.

O objetivo do estudo foi atingido ao evidenciar a organização do cuidado em saúde e sua articulação com o sistema formal. Observou-se que, embora exista acesso a serviços biomédicos, as práticas tradicionais de cuidado permanecem como primeira escolha terapêutica.

Além disso, a presença de elementos contemporâneos, como o uso de tecnologias digitais, demonstra a capacidade de adaptação e ressignificação cultural, sem perda da identidade coletiva. Assim, reforça-se a importância de uma abordagem intercultural na formação em saúde, que reconheça e valorize os saberes, promovendo uma assistência integral, respeitosa e efetiva às populações indígenas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à comunidade da Aldeia Tekoa Vy'a pela acolhida e compartilhamento de saberes, bem como aos profissionais envolvidos na organização da visita e aprendizado proporcionado.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Claudia Carmem *et al.* Uso da Tecnologia Digital pelos povos indígenas no Brasil: um estudo na Aldeia Kaingang. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 37, n. 97, p. 175-194, out./dec., 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

LANGDON, Esther Jean; DIEHL, Eliana Elisabeth. Participação e autonomia nos espaços interculturais de saúde indígena. **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 19-36, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTE COM TEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cirlei de Souza Moreira Dias[1]
Deize Maria Bareta[2]
Sally Douglas Narloch[3]
Thaís de Oliveira[4]
Shirlei de Souza Corrêa[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão:Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: UNIARP

RESUMO: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio ainda representa um desafio para as instituições escolares, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas e a adoção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo. Este estudo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica vivenciada com um estudante com diagnóstico de TEA, nível três de suporte e não verbal, em uma escola regular de Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, configurada como relato de experiência, desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024. Os dados foram produzidos a partir de observação, registros descritivos e análise das intervenções pedagógicas realizadas no contexto escolar, fundamentadas em referenciais da Educação Inclusiva. As ações desenvolvidas envolveram adaptações curriculares, utilização de comunicação alternativa e aumentativa, organização de rotina visual estruturada e mediação pedagógica individualizada, em um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais. Os resultados evidenciam avanços na adaptação escolar, na comunicação funcional e na interação social do estudante, ainda que sem alfabetização formal. Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas, quando planejadas de forma colaborativa e intencional, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento global do estudante com TEA, favorecendo a participação, autonomia e inclusão.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; práticas pedagógicas; Ensino Médio.

[1]Mestre PPGEB 1.Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. *E-mail*: cirlei@uniarp.edu.br
[2]Mestre 2. Universidade do Contestado UnC/Unicamp. *E-mail*: deize@uniarp.edu.br
[3]Mestre 2. Universidade do Oeste de Santa Catarina/Unoesc. *E-mail* sdnarloch@gmail.com
[4]Mestre PPGEB 1.Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe.
E-mail: thaisbiancag@gmail.com.br
[5]Doutora PPGEB 1.Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe.
E-mail: Shirleiscorrea@hotmial.com

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem com qualidade no ambiente escolar, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade. Para Batista (2024, p.14) “a educação inclusiva é humanizada, pois significa contemplar todas as pessoas no processo de ensino-aprendizagem, de modo que todos os estudantes sejam respeitados, acolhidos e celebrados em suas peculiaridades”. Nesse contexto, a escola é desafiada a reorganizar suas práticas pedagógicas, currículos e estratégias de ensino, com o objetivo de atender à diversidade presente em sala de aula.

Nesse sentido, no que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, sua inserção no ambiente escolar tem avançado de maneira significativa nos últimos anos, especialmente em função das legislações inclusivas. Os autores Santos e Reis (2019, p. 65) ressaltam que “uma educação inclusiva representa não apenas a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino, mas representa também a real participação deles na escola de forma a promover avanços em seu desenvolvimento”. No entanto, desafios ainda são percebidos em relação à adaptação curricular, à formação docente e à implementação de práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o acesso, mas também o desenvolvimento acadêmico, comunicativo e social desses estudantes.

Diante desse cenário, observa-se como desafio a chegada dos estudantes com diagnóstico de TEA ao Ensino Médio, e acontece repetidamente sem o mínimo de preparo necessário para acompanhar as demandas dessa etapa de ensino, tanto no que se refere à aprendizagem dos conteúdos quanto às habilidades de interação social. Segundo Galdino (2024, p. 13) “no que diz respeito ao autismo, os prejuizos decorrentes desse transtorno afetam o desenvolvimento e comprometem o aprendizado desses indivíduos”. Essa realidade evidencia fragilidades nos processos educativos anteriores e aponta para lacunas nas políticas públicas e nas práticas institucionais voltadas à inclusão. Nesse sentido, Bispo (2023, p. 35) considera que “o fato de a escola ser vista [...] apenas como um espaço de interação social acaba colaborando para que as práticas educativas e as atividades ofertadas sejam frágeis, não favorecendo assim o desenvolvimento e o avanço na aprendizagem” desses estudantes.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na necessidade de compreender e enfrentar essas lacunas, considerando que a ausência de intervenções pedagógicas adequadas ao longo da trajetória escolar pode comprometer significativamente o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Além disso, discutir a temática contribui para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas, para a formação de professores e para a efetivação de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência com aprendizagem significativa e participação social. Portanto, este estudo trata de uma investigação relevante tanto no campo acadêmico quanto na prática educacional, ao buscar caminhos que promovam uma inclusão mais efetiva e humanizada.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar, analisar e refletir sobre uma experiência pedagógica vivenciada com estudante com laudo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio, evidenciando desafios, estratégias adotadas e possibilidades de intervenção, ao compartilhar esta experiência busca-se contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas que favoreçam a aprendizagem e a interação social dentro e fora da escola.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurado como relato de experiência, desenvolvido a partir da vivência em uma escola de Ensino Médio. O estudo teve como foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista, nível três de suporte e não verbal, que demandou acompanhamento pedagógico intensivo e a utilização de estratégias diferenciadas de ensino.

A experiência ocorreu no período de 2022 a 2024, em uma escola pública estadual de Ensino Médio, envolvendo práticas pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem e da interação social do estudante. As intervenções realizadas incluíram atividades adaptadas, utilização de recursos visuais, mediação pedagógica individualizada, estratégias de comunicação alternativa e ampliação das oportunidades de participação nas atividades escolares.

Quanto aos aspectos éticos, foram adotados cuidados para preservar a identidade do estudante e de sua família, garantindo anonimato e sigilo das informações apresentadas neste relato. Nenhum dado que possibilite a identificação pessoal foi divulgado. O estudo respeita os princípios éticos da pesquisa em educação, assegurando que as informações utilizadas tenham finalidade exclusivamente acadêmica e científica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo fundamenta-se em referenciais teóricos da Educação Inclusiva, com base em autores como Mantoan, Carloni e colaboradores, Batista, entre outros que discutem os princípios, desafios e possibilidades da inclusão escolar. Caracteriza-se também como pesquisa bibliográfica, em diálogo com produções acadêmicas da área, e como pesquisa de campo, por decorrer da experiência vivenciada no ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, registros descritivos das intervenções e anotações produzidas ao longo do processo. O universo da pesquisa corresponde ao contexto escolar inclusivo, sendo a amostra constituída pelo estudante acompanhado durante o período mencionado.

O tratamento dos dados ocorreu por meio de análise qualitativa, a partir da interpretação das experiências vivenciadas, buscando identificar avanços, desafios e contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, a metodologia descreve os procedimentos, estratégias e recursos utilizados, bem como o percurso adotado para alcançar os objetivos propostos, articulando prática pedagógica e fundamentação teórica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do processo de inclusão do estudante com TEA no Ensino Médio, foi possivel perceber a necessidade de reorganização institucional, flexibilização curricular e trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da saúde. Mais do que adaptações pontuais, observou-se a necessidade de construção de práticas pedagógicas contínuas e alinhadas às necessidades específicas do estudante, conforme apontam os estudos sobre educação inclusiva.

No ano de 2022, a Escola Estadual Gonçalves Dias, instituição que atende exclusivamente ao Ensino Médio, recebeu um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte e não verbal. Tratou-se da primeira experiência da instituição com um caso que demandava elevado nível de suporte, o que trouxe desafios iniciais na organização do processo de inclusão, especialmente na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e no acolhimento do estudante pela comunidade escolar. Frente a essa realidade, foi necessária a articulação com profissionais da saúde, como neurologista, psicóloga, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, cujos laudos e relatórios contribuíram significativamente para a construção do planejamento pedagógico. Nesse contexto, Mantoan (2009, p. 85) considera que “ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a imposssibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos”.

Os autores Carloni e Silva (2019, p. 11) corroboram que “a inclusão é o processo em que são estabelecidas as condições de respeito à diversidade e manutenção da diferença para propiciar igualdade”. Assim, a partir das contribuições dos profissionais que o acompanhavam, a professora regente, a segunda professora e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) organizaram a rotina escolar do estudante, com o objetivo de promover maior previsibilidade e segurança no ambiente educacional. Inicialmente, foram observadas dificuldades de adaptação ao novo ambiente, acompanhadas de desregulação comportamental, episódios de autoagressão e heteroagressão, exigindo intervenções contínuas e estratégias pedagógicas individualizadas. “A percepção do professor de que o estudante com TEA responde às suas intervenções de fato pode a vir a ter uma influência positiva sobre a sua autoeficácia, porém essa percepção depende muito da crença que o professor possui sobre a capacidade desse estudante em aprender e corresponder aos estímulos ofertados” (Bispo, 2023, p. 22).

A partir dessa demanda, foram promovidas adaptações curriculares e desenvolvidos materiais pedagógicos específicos. Entre as principais estratégias implementadas, destacam-se a elaboração de pranchas de comunicação alternativa e aumentativa, organizadas por categorias temáticas (família, alimentação, vestuário, escola e lazer), bem como uma prancha contendo imagens de colegas e professores, com o objetivo de ampliar as possibilidades de comunicação e interação social do estudante. Conforme destaca Mantoan (2009, p. 86), “a rotina escolar, sua flexibilidade, movimento e ruídos não impedem o progresso dos estudantes com autismo”.

Nesse cenário, a organização de uma rotina visual estruturada tornou-se essencial no espaço do AEE. Sendo utilizada diariamente, a rotina incluía atividades escolares, momentos de alimentação, higiene e os horários de chegada e saída. A adoção dessa estratégia auxiliou na diminuição da ansiedade e favoreceu a organização do comportamento do estudante, demonstrando como a previsibilidade pode contribuir no processo de inclusão escolar.

No início, o estudante recusava-se a permanecer em sala de aula. Sua inserção aconteceu de forma gradual, por meio de pequenas aproximações, e permanência na sala em períodos curtos, que foram ampliados de forma progressiva conforme demonstrava adaptação e familiaridade ao ambiente. Em cerca de duas semanas, todos os colegas da turma já haviam sido apresentados individualmente ao estudante, o que favoreceu o reconhecimento social e o estabelecimento de vínculos no ambiente escolar.

Nesse contexto, Mantoan (2015) destaca que as condições atualmente presentes na educação possibilitam a construção de uma escola voltada para todos, em que a cooperação prevaleça sobre a competição, e as diferenças sejam compreendidas como parte do processo educativo, valorizando as potencialidades de cada estudante. No entanto, observa-se ainda “que muitos jovens, após anos de educação escolar, não recebem o suporte necessário para seu desenvolvimento cognitivo e aprimoramento de habilidades” (Zluhan, Santos, Corrêa, 2024, p. 10), tendo prejuízo no seu percurso formativo.

Com o decorrer do processo, observou-se maior estabilidade emocional e aumento progressivo do tempo de permanência em sala de aula. Em cerca de 20 dias, o estudante passou a se direcionar espontaneamente à sala ao chegar na escola, demonstrando avanços significativos no processo de adaptação e inclusão escolar. Dessa forma, Galdino (2024, p. 24) destaca que “a inclusão contribui para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e respeito nos alunos sem deficiência e permite que aqueles que possuem alguma deficiência tenham interações sociais mais ricas [...]”.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado refere-se à antecipação das atividades e mudanças na rotina. Para evitar episódios de desorganização comportamental, situações inesperadas, como ausência de professores ou alterações no planejamento e na rotina precisam ser previamente comunicadas ao estudante. Nesse cenário, o uso diário da prancha de comunicação, foi essencial para que o estudante pudesse expressar dúvidas e compreender melhor os acontecimentos, evidenciando avanços na comunicação funcional. A adaptação de material e dos recursos pedagógicos foi elaborado pela professora do AEE. Conforme Santos e Reis (2019, p. 74) esse serviço “representa um avanço no que se refere ao acolhimento da diversidade e na disponibilidade de assumir novas atitudes, novas formas de atuação e de aprendizagem nas instituições de ensino, resultando em um ambiente mais inclusivo e acolhedor”.

Destaca-se, ainda, um episódio significativo em que o estudante utilizou a prancha para expressar o desejo de ir ao cinema e comer pipoca. A família atendeu à solicitação, proporcionando uma experiência social concreta, posteriormente compartilhada na escola, o que reforçou a importância da

comunicação alternativa na mediação entre escola e família. Para Reis (2021, p. 17) “aprender a comunicar-se da forma mais eficaz é um aspecto essencial na vida da pessoa com fala comprometida. A Comunicação Alternativa detém importante relevância para ajudar neste ponto”.

Embora o estudante tenha concluído o Ensino Médio sem alfabetização formal, observou-se melhoria significativa em sua qualidade de vida, principalmente no que se refere à comunicação funcional, à expressão de desejos e à interação social. Esses avanços evidenciam que, mesmo diante de limitações no desenvolvimento acadêmico, o processo de inclusão promove impactos relevantes no desenvolvimento global do estudante. “No contexto escolar, é necessário garantir que os educadores transponham as políticas públicas e práticas inclusivas para todos os alunos, contribuindo para a consolidação da inclusão como um direito legal” (Zluhan; Corrêa; Zwierewicz; Violant-Holz, 2025, p. 2).

Além disso, observou-se a participação ativa dos colegas de turma no processo de inclusão, demonstrando atitudes de acolhimento e respeito às diferenças, o que reforça o papel da escola como um ambiente de convivência, de aprendizagem e de construção da cidadania.

4 CONCLUSÕES

A experiência pedagógica analisada possibilitou compreender que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio demanda planejamento intencional, articulação entre os profissionais envolvidos e flexibilização das práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que, mesmo em situações em que não aconteça a alfabetização formal, é possível alcançar avanços significativos no desenvolvimento da comunicação, na adaptação ao contexto escolar e na interação social.

As estratégias utilizadas, como a comunicação alternativa e aumentativa, a rotina visual estruturada e as adaptações curriculares, contribuíram para diminuir as situações de desorganização, deram mais previsibilidade do ambiente escolar e ampliaram a participação do estudante nas atividades. O trabalho integrado entre professores, segundo professor de turma, AEE e profissionais da saúde também foi fundamental para qualificar o processo de inclusão.

A convivência no ambiente escolar também favoreceu atitudes de respeito, acolhimento e cooperação entre os estudantes, reforçando a função social da escola como espaço de aprendizagem e formação humana. Nesse contexto, a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve sentimento de pertencimento, desenvolvimento individual e participação de todos.

Conclui-se, portanto, que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a experiência evidenciou possibilidades concretas de práticas pedagógicas inclusivas, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e do fortalecimento das políticas inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer à FAPESC pelo apoio financeiro e incentivo à realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Renata Pereira. Educação especial: como tornar uma escola inclusiva/ Renata Pereira Batista. 1. Ed. São Paulo: Panda Educação, 2024, 20cm.

BISPO, Solange. Autoeficácia de professores de estudantes com o Transtorno do Especto Autista do ensino Fundamental II e Ensino Médio. Marília – São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4a5566f4-f8c7-4aac-b851-911fb2bf9040. Acesso em 26 abr. 2026.

CARLONI, Paola Regina; SILVA, Tainá Dal Bosco. Apontamentos históricos da educação inclusiva no Brasil. In: Paola Regina Carloni, Arnaldo Cardoso Freire e Tatiana Carilly Oliveira Andrade (Org.). I**NCLUSÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** educação inclusiva e equidade social. São Paulo: Benjamin Editorial, 2019. 144 p.

GALDINO, Jaqueline Leite Silva. AlfabetizaçãoMatemáticadealunoscomTEA:umaproposta de ensino mediada pela tecnologia / Jaqueline Leite SilvaGaldino ; orientadora: Christine Sertã Costa. – 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_02edc339170a25de2175a838330f3f19. Acesso em: 27 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Maria teresa Eglér Mantoan (organizadora). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REIS, Henrique de Candia. Os efeitos de ações formativas nas interações mediadas pela comunicação alternativa por alunos com TEA. Dissertação, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/bbb0f26d-3117-405c-8d98-d8d78332975d. Acesso em: 27 abr. 2021.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. O atendimento educacional especializado: uma possibilidade de implementação de ações pedagógicas inclusivas. Paola Regina Carloni; Arnaldo Cardoso Freire; Tatiana Carilly Oliveira Andrade Andrade (Org.). I**NCLUSÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** educação inclusiva e equidade social (vol. 2). São Paulo: Benjamin Editorial, 2019. 144 p.

ZLUHAN, Mara Regina; CORRÊA, Shirlei de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene; VIOLANT-HOLZ, Verónica. A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática qualitativa de escopo das práticas desenvolvidas no ensino médio. Education Sciences, v. 15, n. 10, p. 1281, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15101281. Acesso em: 12 maio 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026.
DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

PSICOLOGIA EM AÇÃO: INTERVENÇÕES EM OPC COM ADOLESCENTES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BRUSQUE-SC

Suelen Frainer[1]
Bruna Maiara Giraldi[2]
Andreia Martins[3]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior (público ou privado)
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O presente trabalho analisa os resultados do projeto de Curricularização da Extensão do curso de Psicologia da UNIFEBE, fundamentado na Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014–2024), que determina carga horária da graduação à prática social, favorecendo especialmente contextos comunitários vulneráveis. O objetivo central consistiu em aplicar intervenções em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) com adolescentes e professores do Ensino Médio de escolas públicas do município de Brusque-SC. O projeto ocorreu entre 16 e 27 de março de 2026 e os resultados das intervenções foram avaliados por meio de formulário anônimo on-line. As avaliações de reação e aprendizagem apontaram notas próximas ao máximo em critérios como atuação dos palestrantes, qualidade do conteúdo e organização das atividades, envolvendo mais de 1.050 adolescentes e 46 professores em 38 intervenções realizadas em quatro escolas públicas. Os resultados indicaram alto índice de satisfação: o NPS junto às escolas atingiu 77 (nível de excelência), e junto à comunidade acadêmica, 55 (qualidade). Conclui-se que o projeto demonstrou efetividade tanto na formação prática dos acadêmicos de Psicologia quanto no impacto direto sobre a comunidade escolar, reafirmando o potencial transformador da extensão universitária como espaço que favorece a construção coletiva de conhecimento e inclusão para contextos em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: orientação profissional; extensão; ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

A Curricularização da Extensão constitui uma diretriz nacional instituída pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), estabelecendo que no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser destinada a programas e projetos de extensão universitária, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa política representa uma inflexão significativa na concepção de formação superior

[1] Mestra. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* suelen.frainer@unifebe.edu.br
[2] Mestra. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail:* bruna.giraldi@unifebe.edu.br
[3] Doutora. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE.
E-mail: andreia.martins@unifebe.edu.br

no Brasil, ao reconhecer que o desenvolvimento de competências profissionais não pode se restringir ao espaço da sala de aula, mas precisa ser confrontado e enriquecido pela realidade social concreta.

No curso de Psicologia da UNIFEBE, essa diretriz materializou-se, no semestre 2026.1, por meio de um projeto extensionista voltado ao desenvolvimento de competências de intervenção em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) com adolescentes e professores do Ensino Médio de escolas públicas de Brusque-SC. A escolha da escola pública como campo de inserção não é casual: trata-se de um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações de OPC, especialmente por concentrar sujeitos em momentos-chave de transição, decisão e redefinição de trajetórias. No Ensino Médio, adolescentes vivenciam, muitas vezes pela primeira vez, a exigência social de realizar uma escolha profissional, frequentemente atravessada por incertezas, pressões familiares, desigualdades de acesso à informação e restrições objetivas de contexto (ABOP, 2019; MELO-SILVA et al., 2023).

A temática da OPC justifica-se, portanto, tanto por sua relevância para o público adolescente — que necessita de suporte para a construção de projetos de vida emancipatórios — quanto por sua pertinência para os docentes das escolas, que vivenciam trajetórias profissionais longas, atravessadas por mudanças nas políticas educacionais, intensificação do trabalho e, muitas vezes, sentimentos de estagnação ou desgaste profissional. Ao integrar esses dois públicos, o projeto amplia sua abrangência e reafirma uma concepção contemporânea de OPC comprometida com o desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo vital e com a valorização de práticas mais inclusivas para contextos educacionais vulneráveis como espaços legítimos de intervenção psicológica e psicossocial (Ribeiro, 2023).

Nesse contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados da Curricularização da Extensão desenvolvida no curso de Psicologia da UNIFEBE, intitulada “Intervenções em Orientação Profissional e de Carreira com Adolescentes e Professores de Escolas Públicas de Brusque-SC”. Busca-se evidenciar as contribuições das práticas extensionistas em OPC tanto para a formação crítica e ética de acadêmicos de Psicologia quanto para a promoção de espaços de reflexão, reconhecimento de competências e construção de projetos de vida junto a adolescentes e professores inseridos em contextos educacionais públicos.

2 METODOLOGIA

O projeto envolveu 15 docentes universitários e 308 acadêmicos do curso de Psicologia da UNIFEBE, distribuídos em turmas da 1ª à 9ª fase. As turmas da 3ª à 9ª fase foram responsáveis pela realização direta das intervenções nas escolas, enquanto as turmas de 1ª fase elaboraram cartilhas informativas distribuídas como material de apoio sobre OPC. Ao todo, foram realizadas 38 intervenções no período noturno, das 19h às 21h30 em quatro escolas públicas de Ensino Médio de Brusque-SC: EEB Feliciano Pires, EEB Santa Terezinha, EEB Dom João Becker e EEB Governador Ivo Silveira. O projeto alcançou

impacto direto em mais de 1.050 adolescentes entre 14 e 19 anos e em 46 professores das escolas participantes.

A avaliação do projeto foi conduzida por meio de coleta de dados realizada entre 16 e 27 de março de 2026, utilizando formulário anônimo aplicado on-line. A avaliação estruturou-se em dois eixos principais: avaliação de reação, composta por itens em escala Likert de três pontos referentes à qualidade das intervenções, e avaliação de aprendizagem, voltada à mensuração do conhecimento adquirido sobre OPC. Foram analisados também dados qualitativos coletados por meio da dinâmica "Que Bom, Que Pena, Que Tal", que permitiu identificar aspectos positivos, limitações e sugestões de melhoria apontados pelos participantes. Os dados foram tratados estatisticamente via Excel, abrangendo dois grupos distintos: 811 professores e estudantes das escolas (taxa de adesão de 77%) e 164 acadêmicos e docentes universitários (taxa de adesão de 53%).

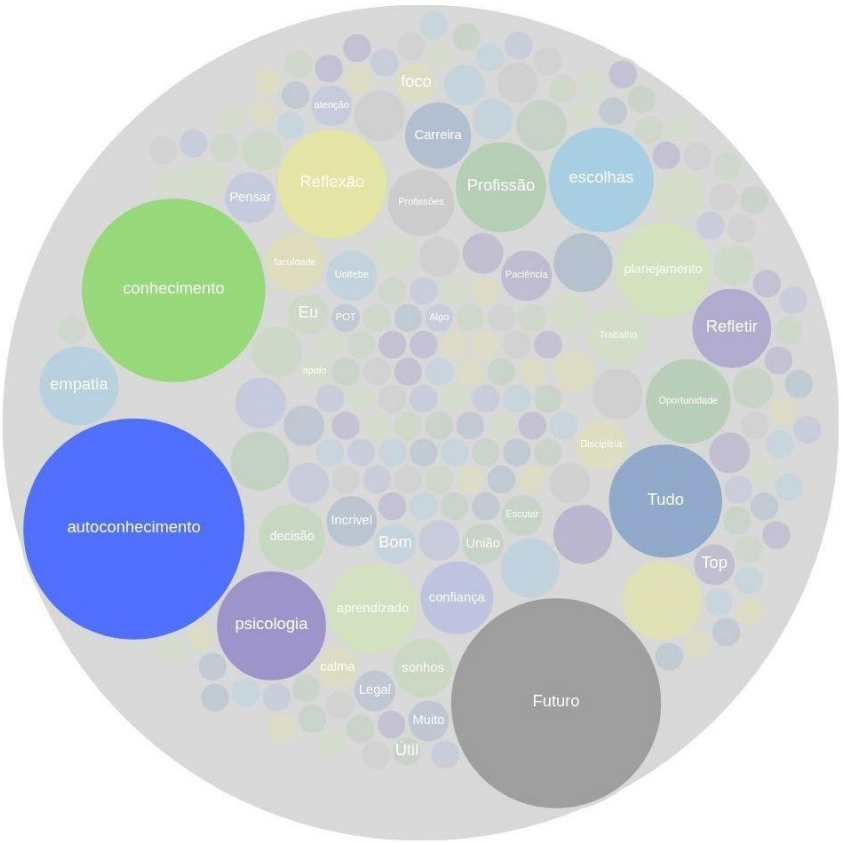
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos evidenciaram elevado índice de satisfação e aprendizagem entre todos os públicos envolvidos. Entre os professores e estudantes das escolas públicas, o NPS global atingiu 77, classificado como nível de excelência — índice que posiciona o projeto em patamar de alta recomendação entre seus participantes. Analisando os resultados por instituição, a EEB Feliciano Pires obteve o NPS mais elevado (82), seguida pela EEB Santa Terezinha e EEB Dom João Becker (ambas com 78), e pela EEB Governador Ivo Silveira (63). A variação entre as escolas sugere que fatores contextuais e estruturais próprios de cada instituição — como infraestrutura, perfil do público atendido e dinâmica de organização das intervenções — exercem influência sobre a percepção dos participantes.

As avaliações de reação, em escala Likert de 1 a 3, apresentaram resultados expressivos em todos os critérios analisados: atuação dos palestrantes (2,7), qualidade do conteúdo (2,7), dinâmica e prática (2,7) e organização do tempo (2,5). A média geral situou-se em 2,6, evidenciando alta consistência na qualidade das intervenções realizadas. Os dados qualitativos, coletados pela dinâmica "Que Bom, Que Pena, Que Tal", complementaram essa avaliação, oferecendo perspectivas mais detalhadas sobre a experiência dos participantes e apontando caminhos para o aprimoramento das ações em semestres futuros.

As avaliações de aprendizagem representadas na Figura 1, indicam a ampliação significativa do conhecimento sobre OPC entre adolescentes e professores, com destaque para os termos e conceitos que os próprios participantes elegeram dos seus maiores aprendizados ao longo das intervenções.

Figura 1. Palavras que definiram os maiores aprendizados dos adolescentes e professores



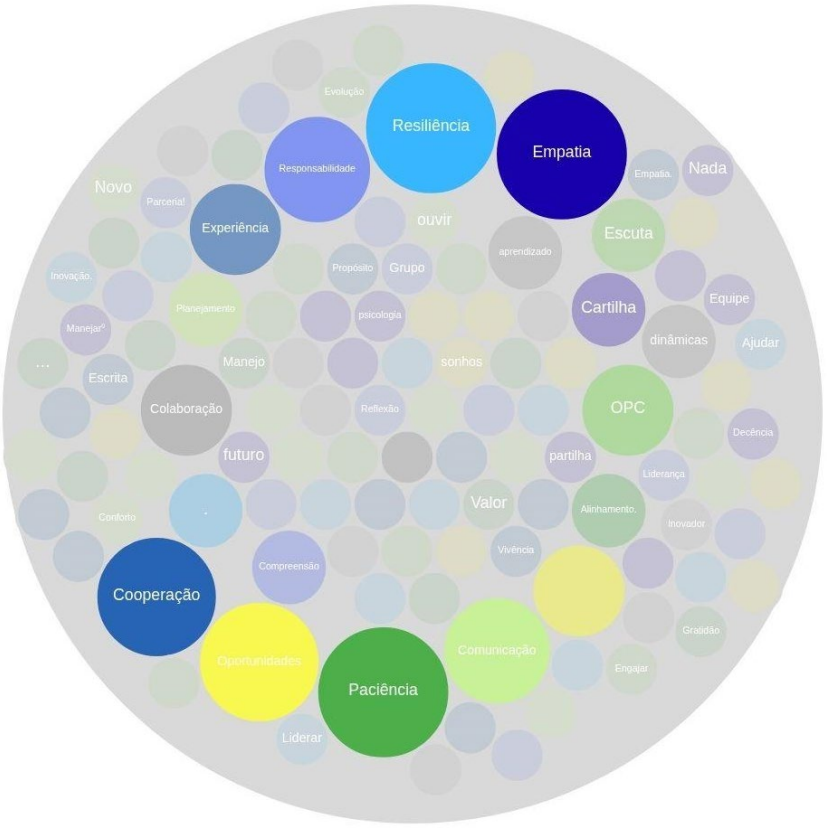
Fonte: elaborado pelas autoras.

Entre os acadêmicos e docentes da UNIFEBE, o NPS alcançou 55, sendo classificado como nível de qualidade, com 101 respondentes atribuindo notas entre 9 e 10 à experiência. Os indicadores de reação também apresentaram resultados positivos, especialmente nos critérios relacionados à qualidade do conteúdo (2,7), organização das semanas (2,7) e engajamento dos participantes (2,7). O critério com menor média referiu-se à relação entre as diferentes fases do curso (2,5), sugerindo que, embora a experiência tenha sido amplamente valorizada, ainda existem possibilidades de fortalecimento da integração entre acadêmicos de diferentes momentos formativos.

As avaliações de aprendizagem evidenciaram, ainda, o desenvolvimento de competências relacionadas à prática de OPC. Ao serem convidados a identificar os principais aprendizados da experiência, os acadêmicos destacaram diferentes competências e percepções construídas ao longo da intervenção. Entre os resultados, observou-se que 27% dos participantes relataram nunca ter tido contato prévio com a temática da OPC em seu percurso formativo, dado predominantemente associado às fases iniciais do curso. Por outro lado, entre os acadêmicos que já haviam discutido a temática em disciplinas anteriores

(66%), destacou-se a percepção de ampliação significativa dos conhecimentos, especialmente pela possibilidade de aplicação prática dos conteúdos anteriormente trabalhados em sala de aula. Na Figura 2, apresentam-se as principais palavras associadas pelos acadêmicos aos aprendizados construídos ao longo da experiência extensionista.

Figura 2. Palavras que definiram os maiores aprendizados dos acadêmicos de psicologia



Fonte: elaborado pelas autoras.

Os resultados do projeto dialogam de forma consistente com os pressupostos teóricos que fundamentam a OPC como prática psicossocial comprometida com o desenvolvimento humano e com a justiça social. Os elevados índices de satisfação junto aos adolescentes e professores das escolas corroboram a perspectiva de que intervenções em OPC, quando desenvolvidas em contextos reais e socialmente situados, são capazes de responder a demandas genuínas dos sujeitos — especialmente de jovens em situação de primeira escolha profissional, marcada por incertezas, pressões familiares e desigualdades de acesso à informação (Blustein, 2019). Esse resultado aproxima-se do que Ribeiro (2023) defende ao caracterizar a OPC escolar não como uma prática prescritiva, mas como intervenção educativa e psicossocial orientada ao autoconhecimento e à ampliação crítica do repertório de possibilidades dos jovens.

No que se refere aos docentes, os achados aproximam-se das contribuições de Silva et al. (2022) e Savickas (2015), que destacam o potencial das intervenções de carreira com adultos para favorecer a ressignificação da identidade ocupacional, o fortalecimento da agência e a construção de sentidos no trabalho — dimensões particularmente relevantes para professores que vivenciam trajetórias marcadas por intensificação do trabalho e desgaste profissional.

Quanto à formação dos acadêmicos, os dados evidenciam que a extensão cumpriu seu papel de aproximar teoria e prática, qualificando aprendizagens anteriores e antecipando experiências formativas para estudantes em fases iniciais do curso. Esse achado alinha-se ao objetivo central da curricularização da extensão, que é precisamente promover o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e humanas em contextos reais e socialmente relevantes (Lei nº 13.005/2014). A persistência de lacunas na integração entre acadêmicos de diferentes fases, no entanto, aponta para um desafio que merece atenção em edições futuras, indicando que a articulação horizontal e vertical entre os estudantes ainda pode ser aprofundada como estratégia pedagógica do projeto.

4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos no semestre 2026.1 demonstram que o projeto de Curricularização da Extensão do curso de Psicologia da UNIFEBE cumpriu seus objetivos com expressivo impacto tanto na formação prática dos acadêmicos quanto na comunidade escolar atendida. A quantidade de acadêmicos envolvidos, de escolas parceiras e de intervenções realizadas evidenciam a consolidação e a maturidade do projeto como uma ação extensionista de longo prazo, capaz de gerar impacto social sustentado e progressivo.

A articulação entre Orientação Profissional com adolescentes e Orientação de Carreira com docentes revelou-se uma estratégia efetiva de intervenção psicossocial em contexto vulnerável da educação pública. Ao oferecer suporte para que adolescentes reflitam sobre seus interesses, valores e possibilidades de carreira, ao mesmo tempo em que promove espaços de ressignificação profissional para professores, o projeto opera em uma perspectiva de desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital, comprometida com a justiça social e com a valorização das trajetórias individuais em seus contextos reais.

Do ponto de vista da formação em Psicologia, a experiência mostrou-se insubstituível: inserir os acadêmicos em campos concretos de atuação, sob supervisão docente e com avaliação sistemática dos resultados, configura um modelo de ensino que integra teoria, prática e responsabilidade social de forma indissociável — atendendo ao que a política de curricularização da extensão propõe. A continuidade e o aprimoramento do projeto reafirmam, portanto, o compromisso da UNIFEBE com uma formação crítica, ética e socialmente implicada, na qual intervenções em psicologia na comunidade fomentam que "a melhor maneira de prever o futuro é criá-lo”.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (ABOP). **O que é orientação profissional?** Cartilha informativa elaborada com a colaboração do Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: ABOP, 2019.

BLUSTEIN, David L. **The importance of work in an age of uncertainty: the eroding work experience in America.** New York: Oxford University Press, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Planalto – Lei nº 13.005/2014. Acesso em: 7 maio 2026.

MELO-SILVA, Lucy Leal; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; OLIVEIRA, Marina Cardoso de; BARROS, Leonardo de Oliveira. Competências para orientação profissional e de carreira no Brasil: autoavaliação e relevância. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 279–293, jul./dez. 2023. DOI: 10.26707/1984-7270/2023v24n0214

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Orientação Profissional e de Carreira (OPC): trajetória e projeto – da tradição à inovação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 125–136, jul./dez. 2023. DOI: 10.26707/1984-7270/2023v24n0202.

SAVICKAS, Mark L. **Life-design counseling manual**. Rootstown: Mark L. Savickas, 2015.

SILVA, Rosana Marques da; LUNA, Iúri Novaes; CARDOSO, Paulo Miguel da Silva. Avaliação de intervenções de carreira com adultos: revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 79–90, jan./jun. 2022. DOI: 10.26707/1984-7270/2022v23n207.

RELAÇÃO ENTRE ENSINO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O TURISMO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Bruna Rafaela da Silva Monteiro Wanderley [1]
Claudia Maria Huber [2]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE)

RESUMO: O turismo inclusivo tem ganhado espaço nas discussões sobre acessibilidade e sustentabilidade. Nesse contexto, a formação de profissionais do turismo torna-se fundamental para ampliar a compreensão sobre inclusão, acessibilidade e práticas voltadas a públicos diversos. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi oferecer uma visão geral da produção científica relacionada ao ensino para o desenvolvimento do turismo inclusivo, identificando tendências, temas centrais e lacunas de pesquisa. Para isso, foi realizada uma análise bibliométrica na base de dados *Web of Science*©, utilizando os termos "*education*" AND "*inclusive tourism*" ("educação" e "turismo inclusivo"). A coleta foi realizado em maio de 2026 e resultou em 179 documentos, analisados por meio do pacote Bibliometrix, na linguagem R. Os resultados indicaram que a produção científica sobre o tema abrange o período de 2001 a 2026, com taxa de crescimento anual de 12,95%. Até 2012, o tema era pouco explorado, mas, a partir de 2013, passou a apresentar crescimento gradual, com aceleração expressiva após 2023. O maior volume de publicações foi observado em 2025, com cerca de 42 documentos. A análise do ciclo de vida indicou que o campo ainda está em crescimento e distante da saturação, com previsão de pico entre 2031 e 2032. As redes de coocorrência e o mapa temático evidenciaram eixos relacionados à educação, turismo, acessibilidade, sustentabilidade, hospitalidade e inclusão. Conclui-se que o tema se encontra em processo de consolidação, com margem para aprofundamento teórico e prático.

Palavras-chave: educação profissional; inclusão; turismo inclusivo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o turismo inclusivo tem se consolidado nas discussões sobre acessibilidade, sustentabilidade e qualificação dos destinos turísticos. O conceito envolve tanto o compromisso do turismo com o desenvolvimento comunitário quanto a necessidade de atender às demandas de diferentes grupos sociais, considerando aspectos como gênero, idade, trajetória de vida e condições específicas (Andrade; Calixto; Trujillo, 2025).

[1] Doutora em Administração. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). bruna.wanderley@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Ciência dos Alimentos. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). claudia.huber@unifebe.edu.br

Esse cenário tem exigido novas formas de planejar, organizar e ofertar experiências turísticas. Para além da infraestrutura dos destinos, torna-se necessário preparar profissionais capazes de compreender diferentes demandas sociais e atuar de forma sensível às questões de acessibilidade, inclusão e desenvolvimento comunitário (Mínguez; Martínez-Hernández; Yubero, 2021). Nesse sentido, a formação em turismo assume papel importante, tanto no ensino profissional quanto no ensino superior (Valente, 2019). Essa formação deve ir além dos conhecimentos técnicos sobre o setor, incorporando abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores voltados à inclusão (Liasidou; Umbelino; Amorim, 2019). Dessa forma, o ensino pode contribuir para que futuros profissionais compreendam as necessidades de diferentes públicos e participem da construção de práticas turísticas mais acessíveis e inclusivas.

Apesar da relevância do tema, ainda é necessário compreender como a produção científica tem tratado a relação entre ensino, formação profissional e o turismo inclusivo. Nesse contexto, a análise bibliométrica permite mapear a evolução das publicações, identificar temas recorrentes e apontar lacunas na literatura (Lima et al., 2025). Diante disso, o objetivo deste estudo é oferecer uma visão geral sobre a produção científica relacionada ao ensino para o desenvolvimento do turismo inclusivo, buscando identificar tendências, temas centrais e lacunas de pesquisa através de uma análise bibliométrica

2 METODOLOGIA

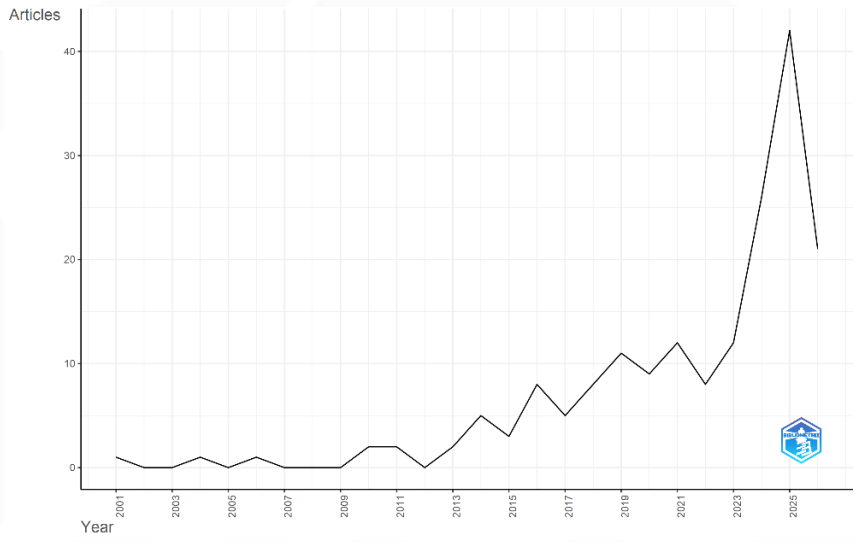
O estudo consistiu em uma busca bibliográfica realizada na base de dados *Web of Science*©, da *Clarivate Analytics*, com o objetivo de explorar publicações científicas sobre o ensino de turismo inclusivo. A busca foi realizada nos campos título, resumo, palavras-chave e palavras-chave do autor, utilizando a combinação dos termos "*education*" AND "*inclusive tourism*" ("educação" E "turismo inclusivo"). O processo de coleta não teve delimitação de tempo, abrangendo todos os anos disponíveis na base de dados. A coleta foi realizada em maio de 2026 e resultou em 179 publicações. Os dados obtidos na *Web of Science*© foram exportados em formato BibTeX e submetidos à análise por meio do pacote Bibliometrix, na linguagem R (Aria; Cuccurullo, 2017). A análise bibliométrica contemplou a caracterização dos documentos, a evolução anual das publicações, o ciclo de vida do tema, a rede de coocorrência e o mapa temático sobre a relação entre ensino, formação profissional e turismo inclusivo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, foram recuperados 179 documentos, abrangendo o período de 2001 a 2026, com uma taxa de crescimento anual de 12,95%. Esses documentos foram publicados em 140 fontes, com média de 10,98 citações por documento. Em relação à autoria, foram identificados 658 autores, com média de 3,75 coautores por documento. Além disso, o índice de coautoria internacional foi de 32,4%.

A Figura 1 apresenta a evolução anual do número de documentos publicados no período de 2001 a 2026. Observou-se que, até 2012, o tema ainda era pouco explorado (Figura 1). A partir de 2013, iniciou-se uma fase de crescimento, com aumento mais expressivo a partir de 2023, quando a curva passou a apresentar uma aceleração acentuada. A Figura 1 indica um aumento no número de publicações em 2024, enquanto, em 2025, a produção atingiu o maior valor da série, com cerca de 42 publicações. Esse aumento sinaliza um momento de forte expansão do interesse científico pelo tema. Como observado por Ahmad; Gharde, (2026), ao investigarem a influência do marketing digital na hotelaria e no turismo por meio de uma análise bibliométrica, 2024 foi o ano com o maior número de publicações (n = 35). Esses resultados indicam que, nos últimos anos, o interesse por pesquisas relacionadas ao turismo tem crescido de forma significativa.

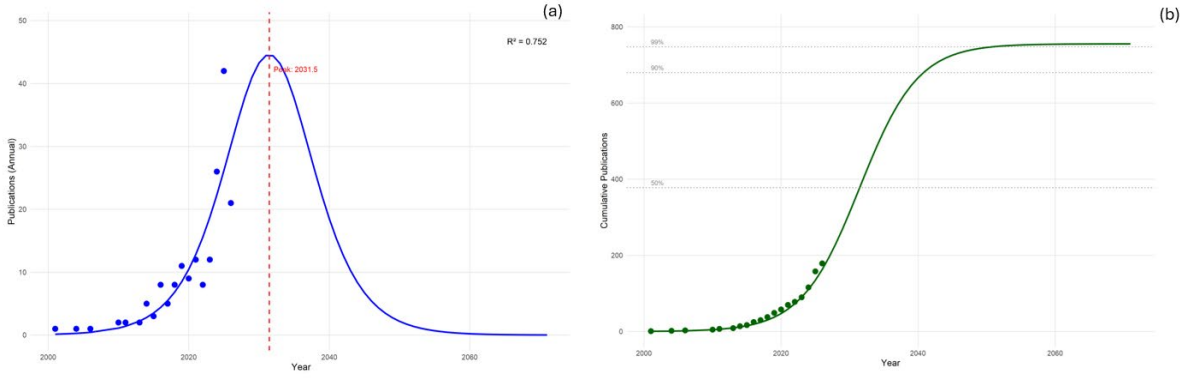
Figura 1 – Evolução anual das publicações científica sobre a relação entre ensino, formação profissional e turismo inclusivo no período de 2001 a 2026



Fonte: Web of Science© (2026).

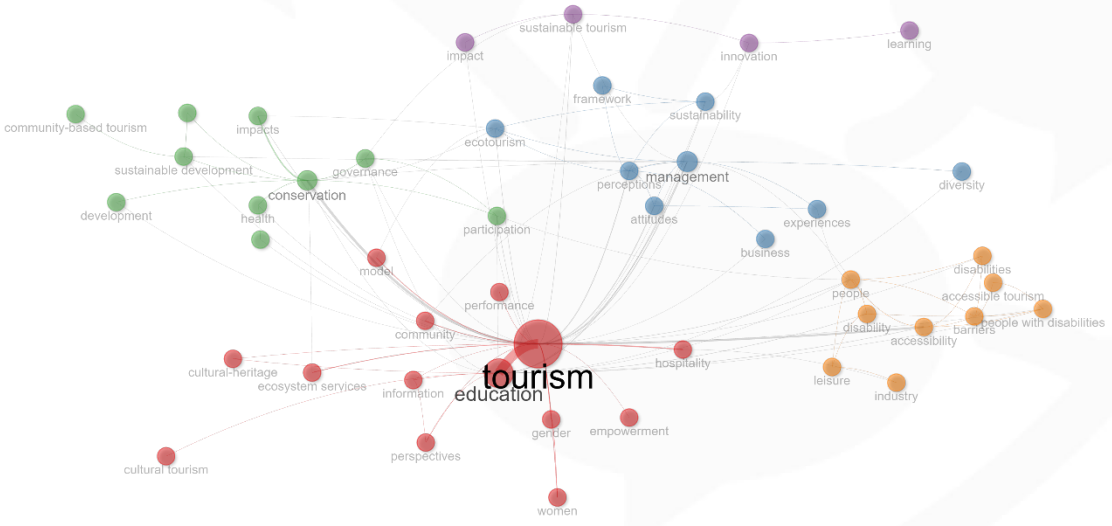
A análise do ciclo de vida da produção científica sobre a relação entre ensino, formação profissional e turismo inclusivo indica que o tema se encontra em fase de crescimento, ainda distante da saturação (Figura 2a). De acordo com o modelo, estima-se que o pico de publicações anuais ocorra entre 2031 e 2032 ($R^2 = 0,752$), quando a produção científica deverá alcançar aproximadamente 44 publicações por ano. Em relação à curva de crescimento acumulado (Figura 2b), observa-se que a saturação deve ocorrer próxima de 750 publicações. Atualmente, o número acumulado observado é de 179 publicações, o que demonstra que o tema se encontra em uma fase de crescimento inicial, com margem significativa de expansão.

Figura 2 – Ciclo de vida da produção científica (a) e curva de crescimento acumulado (b) sobre a relação entre ensino, formação profissional e turismo inclusivo.



De acordo com Nguyen; Nguyen, (2026), a rede de coocorrência identifica a frequência com que determinados termos aparecem juntos nas publicações, organizando-os em agrupamentos temáticos. Nesse sentido, observa-se que o agrupamento vermelho (Figura 3) reúne os termos mais frequentes e estruturantes da análise bibliométrica. Além disso, apresenta conexões com os demais agrupamentos, o que sugere sua função como eixo conceitual principal da produção científica analisada. Os agrupamentos verde, azul e laranja representam subáreas com diferentes níveis de desenvolvimento e articulação, enquanto o agrupamento roxo aparece de forma mais periférica, podendo indicar uma linha temática especializada ou emergente. Em conjunto, os resultados indicam que o campo está em processo de consolidação, com uma base conceitual comum e diferentes frentes temáticas em desenvolvimento. Essa configuração reforça a importância de abordagens interdisciplinares capazes de integrar turismo inclusivo, formação profissional, sustentabilidade e acessibilidade.

Figura 3 - Rede de coocorrência sobre a relação entre ensino, formação profissional e turismo inclusivo.

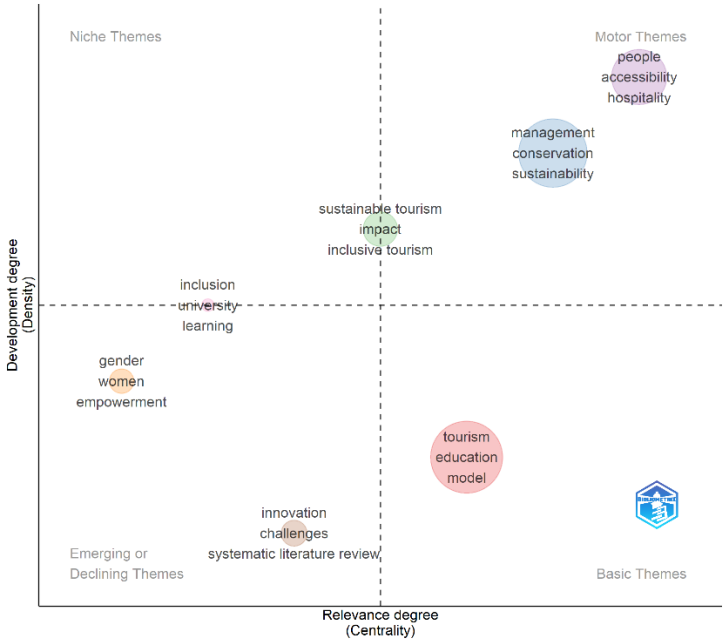


Accessible tourism: turismo acessível; *attitudes*: atitudes; *barriers:* barreiras; *business*: negócios; *community*: comunidade; *community-based tourism*: turismo de base comunitária; *conservation*: conservação; *cultural tourism*: turismo cultural; *cultural-heritage*: patrimônio cultural; *development:* desenvolvimento; *disabilities*: deficiências; *disability*: deficiência; *diversity*: diversidade; *ecotourism*: ecoturismo; *ecosystem services*: serviços ecossistêmicos; *education*: educação; *empowerment*: empoderamento; *experiences*: experiências; *framework*: estrutura; *gender*: gênero; *governance*: governança; *health*: saúde; *hospitality*: hospitalidade; *impact*: impacto; *impacts*: impactos; *industry*: indústria; *information*: informação; *innovation*: inovação; *learning*: aprendizagem; *leisure*: lazer; *management*: gestão; *model*: modelo; *participation*: participação; *people*: pessoas; *people with disabilities*: pessoas com deficiência; *perceptions*: percepções; *performance*: desempenho; *perspectives*: perspectivas; *sustainability:* sustentabilidade; *sustainable development*: desenvolvimento sustentável; *sustainable tourism*: turismo sustentável; *tourism*: turismo; *women*: mulheres.

O mapa temático é um método utilizado para avaliar temas e tendências de pesquisa em determinada área do conhecimento (Lima et al., 2025). Conforme observado na Figura 4, foram identificadas 21 palavras-chave, distribuídas em sete agrupamentos e organizadas em quatro quadrantes: temas básicos, temas emergentes ou em declínio, temas motores e temas de nicho.

Os temas básicos abrangem conceitos fundamentais para o campo de pesquisa (Sillero et al., 2022). A análise demonstra que os termos "*tourism*", "*education*" e "*model*" apresentam forte presença nos documentos analisados (Figura 4), sugerindo que a educação em turismo e os modelos educacionais constituem assuntos centrais para a área. O gráfico também evidencia a existência de temas motores bem definidos, indicando que a acessibilidade no contexto da hospitalidade representa um dos núcleos mais consolidados do campo. Além disso, termos relacionados à gestão, conservação e sustentabilidade aparecem fortemente conectados e apresentam desenvolvimento interno consistente.

Figura 4 – Mapa temático sobre a relação entre ensino, formação profissional e turismo inclusivo.



Accessibility: acessibilidade; challenges: desafios; conservation: conservação; education: educação; empowerment: empoderamento; gender: gênero; hospitality: hospitalidade; impact: impacto; inclusion: inclusão; inclusive tourism: turismo inclusivo; innovation: inovação; learning: aprendizagem; management: gestão; model: modelo; people: pessoas; sustainability: sustentabilidade; sustainable tourism: turismo sustentável; systematic literature review: revisão sistemática da literatura; tourism: turismo; university: universidade; women: mulheres.

O agrupamento formado pelos termos "*sustainable tourism*", "*impact*" e "*inclusive tourism*" aparece próximo ao centro do gráfico (Figura 4), indicando uma posição intermediária. Essa localização sugere que esses temas podem ampliar suas conexões com os demais temas e atuar como ponte entre os debates sobre sustentabilidade, acessibilidade e inclusão.

4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos por meio da análise bibliométrica indicam que a produção científica sobre ensino, formação profissional e turismo inclusivo encontra-se em fase de crescimento, distante da saturação, o que evidencia uma ampla margem para expansão e aprofundamento das pesquisas na área.

Além disso, os resultados evidenciam que os estudos sobre turismo inclusivo estão relacionados a diferentes frentes temáticas, como educação, acessibilidade, sustentabilidade, hospitalidade, gestão, inclusão social, diversidade, participação comunitária e pessoas com deficiência. A presença desses temas indica que o campo possui caráter interdisciplinar e pode ser ampliado por meio de pesquisas que relacionem o ensino do turismo inclusivo às práticas pedagógicas, à qualificação profissional, às políticas públicas, à gestão de destinos acessíveis e ao desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, a formação de profissionais do turismo deve ir além dos aspectos técnicos da atividade turística, incorporando discussões sobre diversidade, acessibilidade e responsabilidade social. O ensino assume, portanto, papel estratégico na preparação de profissionais capazes de reconhecer as necessidades de diferentes públicos e contribuir para o desenvolvimento de destinos mais inclusivos e acessíveis.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao LEAD Tourism Project — Erasmus+ Capacity Building in the Field of Vocational Education and Training (VET), vinculado à chamada ERASMUS-EDU-2025-CB-VET, projeto nº 101241975, pelo apoio ao desenvolvimento deste estudo.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Khalil; GHARDE, Yachna. Digital marketing in hospitality and tourism: A bibliometric journey and future research directions. **Sustainable Futures**, v. 11, p. 101841, jun. 2026.

ANDRADE, Leonor Córdoba; CALIXTO, Mónica Bibiana González; TRUJILLO, Camilo Daza. El turismo inclusivo como indicador de calidad de vida para personas con discapacidad en Colombia: apuntes para el currículo. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 16, n. 2, 27 ago. 2025.

ARIA, Massimo; CUCCURULLO, Corrado. Bibliometrix : An R-tool for comprehensive science mapping analysis. **Journal of Informetrics**, v. 11, n. 4, p. 959–975, nov. 2017.

LIASIDOU, Sotiroula; UMBELINO, Jorge; AMORIM, Éricka. Revisiting tourism studies curriculum to highlight accessible and inclusive tourism. **Journal of Teaching in Travel & Tourism**, v. 19, n. 2, p. 112–125, 3 abr. 2019.

LIMA, N. D. *et al.* Bibliometric insights into the application of natural deep eutectic solvents in extracting bioactive compounds from fruit wastes. **International Journal of Environmental Science and Technology**, v. 22, n. 3, p. 1905–1920, 1 fev. 2025.

MÍNGUEZ, Carmen; MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, Carlos; YUBERO, Claudia. Higher education and the sustainable tourism pedagogy: Are tourism students ready to lead change in the post pandemic era? **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 29, p. 100329, nov. 2021.

NGUYEN, Thi Quynh Huong; NGUYEN, Quang Vinh. Research trends in community-based tourism: A bibliometric analysis. **Global Economics Research**, v. 2, n. 1, p. 100023, jun. 2026.

SILLERO, Leonor *et al.* A bibliometric analysis of the hydrogen production from dark fermentation. **International Journal of Hydrogen Energy**, v. 47, n. 64, p. 27397–27420, jul. 2022.

VALENTE, Tiago Inácio. A formação e o ensino do turismo acessível: O caso das escolas profissionais do Faial, Pico e de São Jorge. **Cadernos de Geografia**, n. 39, p. 67–74, 27 maio 2019.

SARAU LITERÁRIO: A TRANSFORMAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM SENTIMENTOS E EMOÇÕES POÉTICAS

BOS, Daniela [1]
ELIZAMARA DE FREITAS, Elionir [2]
DE MOURA WEIRICH, Joziane [3]
OLIVEIRA DA ROSA, Luciane [4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental II
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: Este relato de experiência partilha os resultados do III Sarau Literário realizado no Colégio Unifebe em 2026, envolveu alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O objetivo central foi promover o letramento literário e a fluência estética por meio da transformação de obras literárias em performances artísticas, celebrando o Dia Mundial do Livro em 23/04. A metodologia consistiu em etapas de leitura dirigida, visitas à biblioteca, análise crítica em sala de aula e ensaios mediados pelas professoras de Língua Portuguesa. O repertório abrangeu autores nacionais e estrangeiros, incentivando o multiletramento. Como resultados, observou-se a transição dos alunos de leitores passivos para intérpretes ativos, utilizando linguagens de música, teatro, poesia e contação de histórias para expressar percepções individuais. A fundamentação teórica baseia-se em Rildo Cosson (2009), Antonio Candido (2011), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e nas diretrizes da BNCC (2017) e CBTC (2019), que orientam a formação de um estudante produtor de cultura e protagonista de seu saber. Sabe-se que o Sarau funcionou como um legítimo espaço de intercâmbio cultural, onde a sensibilidade estética e o domínio técnico dos conteúdos se fundiram, provando que a literatura, quando vivenciada como direito e performance, é uma ferramenta poderosa de humanização, de respeito às diferenças e despertamento da criatividade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Leitura; Obras Literárias; Poesia; Sarau Literário.

1 INTRODUÇÃO

A poesia é uma linguagem que transmite emoções e sentimentos, utilizá-la em ambiente escolar faz com que o aluno seja provocado a despertar sua criatividade. Partindo disso, a ideia do III Sarau Literário no Colégio Unifebe, com alunos do fundamental II (6º ao 9º ano), foi criar um espaço de divulgação sobre obras literárias lidas durante o 1º trimestre de 2026. Com visitas programadas à

[1] UNIFEBE. elionir.freitas@colegio.unifebe.edu.br
[2] UNIFEBE. daniela.bos@colegio.unifebe.edu.br
[3] UNIFEBE. fundamental@colegio.unifebe.edu.br.
[4] UNIFEBE. luciane.rosa@unifebe.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-9834-5917, http://lattes.cnpq.br/6583987867770591.

biblioteca, escolha de livro direcionado pelas professoras de Língua Portuguesa e análise crítica de cada obra, as turmas desenvolveram trabalhos que foram apresentados no dia do Sarau. Cada aluno pode expressar suas habilidades poéticas através de: apresentação teatral, contação de história, declamação de poema e música. Uma a duas obras literárias foram utilizadas para cada turma, possibilitando uma diversificação cultural de leituras, com o propósito de relacionar a apresentação final ao dia 23 de abril, pois foi o Dia Mundial do Livro e destacar essa data, é importante para sensibilizar a comunidade escolar sobre o poder transformador das palavras.

O objetivo do Sarau foi promover o letramento literário e a fluência estética por meio da transformação de obras literárias em performances artísticas. O presente relato visa partilhar os resultados do projeto, os quais foram analisados com base em autores especialistas da área como Rildo Cosson (2009), Antonio Candido (2011) e nas diretrizes da BNCC (2017) e Currículo Base do Território Catarinense (2019).

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativa, de caráter descritivo, abordando um projeto escolar no Ensino Fundamental II, com alunos do 6º ao 9º ano do Colégio Unifebe. Os dados foram coletados e analisados com base na teoria especializada da área da literatura e educação.

No início de 2026, as professoras de Língua Portuguesa se reuniram para definir o tema do Sarau Literário. Sabendo que a cada ano a temática abrange leituras e trabalhos criativos a serem apresentados, o assunto envolveu o Dia Mundial do Livro, que é celebrado no dia 23 de abril, obtendo também as manifestações artísticas dos alunos.

A primeira etapa aconteceu com as visitas das turmas à biblioteca da Unifebe, e anotações em um diário de leitura das suas observações acerca do livro escolhido, funcionando como um suporte necessário à construção de sentidos.

As etapas a seguir ocorrem a partir do direcionamento de livros específicos para cada turma: 9º anos utilizaram os livros “O meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos e “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector; 8º anos leram “Malala, a menina que queria ir para a escola” da Adriana Carranca, “O Extraordinário” da autora R. J. Palacio e o clássico de Ziraldo “O menino Maluquinho”; 7º anos ficaram com o clássico britânico “Coraline” de Neil Gaiman, “Uma Ideia Toda Azul” da contista Marina Colasanti e adentrando na literatura Norte- Americana, “Desventuras em Série” de Lemony Snicket; já os 6º anos fizeram seus trabalhos com base nas leituras do cartunista e escritor Jeff Kinney com o “Diário de um Banana”, a famosa série de livros infantis “Agência de Detetives Marco e Maia” de Martin Widmark, “Detetives do Prédio azul” e “Diário de Pilar” da escritora brasileira Flávia Lins e Silva, e a coleção “Meu avô” da autora e ilustradora portuguesa Catarina Sobral.

As leituras aconteceram de forma extracurricular, para que durante as aulas fossem analisadas, de forma crítica, cada obra. Assim, os alunos puderam implicar seus conhecimentos literários e direcionar suas ideias para trabalhos

autorais que refletissem suas percepções individuais. Ao unir a análise crítica em sala com a expressão artística, os alunos deixaram de ser apenas leitores passivos para se tornarem intérpretes ativos das obras estudadas.

Fundamentando-se nas leituras finalizadas, foram definidos os gêneros textuais propostos para apresentação no evento Sarau Literário. A seleção contempla os gêneros: poema, música, peça teatral e contação de histórias. O processo de ensino envolveu aulas teóricas expositivas e práticas, em consonância com o descrito na BNCC (2018) e CBTC (2019) que visam transformar o aluno em produtor de cultura explorando a entonação, postura e expressividade, elementos fundamentais para o desenvolvimento como cidadão do mundo.

Nesse contexto, os alunos definiram seus grupos de estudos, iniciaram a discussão sobre o gênero textual que mais se adequa às suas habilidades e iniciaram a escrita dos textos. No decorrer das aulas, as professoras realizaram intervenções mediadoras oferecendo sugestões e correções pontuais para enriquecimento dos textos. Cada grupo teve a liberdade de expressar ideias em criar suas próprias letras musicais com ritmo único, interpretação teatral comparando as leituras ao contexto real, contar as histórias de maneira maravilhosa e trazer sentimentos precisos às declamações poéticas. Na sequência, estabeleceu-se um cronograma de ensaios para as declamações das poesias e apresentações musicais, produção de cenários para as peças teatrais e contações de histórias.

A realização do Sarau ocorreu de maneira ordenada a cada turma, em espaços de tempos curtos e pontuais, fluindo com dinamicidade que manteve o engajamento dos espectadores e o protagonismo dos alunos. A transição entre as linguagens, da poesia falada à encenação teatral, evidenciou não apenas o domínio técnico dos conteúdos trabalhados nas leituras dirigidas, mas também a sensibilidade estética de cada grupo, transformando o ambiente escolar em um legítimo espaço de celebração cultural e intercâmbio de saberes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O letramento literário é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e do aluno como ser humanizado que respeita as diferenças culturais e pessoais. Visando promover o letramento literário, o projeto iniciou com as visitas das turmas à biblioteca da Unifebe, com momentos de leituras diversificadas e individuais. Para Cosson (2009), o letramento literário é um processo de apropriação que exige uma "sequência básica" de atividades para que a leitura deixe de ser apenas escolar e se torne uma prática de vida. Por isso, em dias como esse, cada aluno anota em um diário de leitura suas observações acerca do livro escolhido, funcionando como um suporte necessário à construção de sentidos. O incentivo à leitura sempre é o primeiro passo para desenvolver projetos qualitativos.

A escolha das obras literárias ocorreram de acordo com um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora e da formação estética, conforme abordado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), que

discorrem sobre o contato com obras de diferentes tempos e espaços para que o estudante amplie seu repertório cultural e linguístico, permitindo-lhe reconhecer a literatura como forma de expressão, diálogo e voz entre as culturas. Além disso, promove o multiletramento, desafiando o leitor a compreender visões de mundo e analisar temas universais. Essa pluralidade de vozes dialoga com o pensamento de Candido (2011), que defende a literatura como um direito básico e um bem humanizador, essencial para o equilíbrio entre o real e o imaginário, especialmente ao permitir que o aluno do Fundamental II acesse obras de diferentes tempos e espaços.

No que diz respeito à liberdade de expressão artística fundamenta-se a perspectiva de uma educação inclusiva que, conforme defende Mantoan (2003), exige que a escola reconheça as diferenças dos alunos como uma riqueza, e não como um obstáculo. Ao oferecer múltiplas linguagens - como a música, o teatro e a poesia - o Sarau permite que cada estudante, dentro de suas singularidades e ritmos de aprendizagem, encontre sua própria forma de participação e pertencimento à comunidade escolar.

A análise dos resultados obtidos no projeto revela que a transição da leitura para a performance artística consolidou o processo de letramento literário, conforme definido por Cosson (2009). Ao percorrerem a "sequência básica", desde a leitura dirigida na biblioteca até a análise crítica em sala, os alunos do fundamental II deixaram de ser receptores passivos para se tornarem intérpretes ativos. Esse movimento confirma que a literatura não deve ser apenas um objeto de estudo, mas uma experiência de apropriação de sentidos que capacita o estudante a ler o mundo e a si mesmo.

A produção coletiva de poemas em turmas heterogêneas tornou-se uma estratégia transformadora, onde a diversidade assume o protagonismo da escrita. Ao integrar alunos da educação inclusiva, o foco deixa de ser a perfeição técnica e passa a ser a colaboração criativa: enquanto um estudante contribui com o ritmo, outro traz as rimas, as imagens visuais ou a escrita do texto. Essa experiência desmistifica a ideia de "aluno excelente", permitindo que a poesia surja como um esforço coletivo onde cada contribuição, independentemente da complexidade, é essencial para a harmonia do resultado. Esse apoio mútuo foi fundamental na etapa dos ensaios, fortalecendo habilidades e diminuindo as inseguranças de cada um. Ao final de cada apresentação, ainda no palco, a alegria e a emoção de cada aluno por ter superado o medo e a vergonha deixaram claro o quanto é importante valorizar o estudante como um ser único.

A diversificação das obras, que incluiu desde clássicos de Clarice Lispector a contemporâneos como Neil Gaiman, materializou o conceito de literatura como direito proposto por Candido (2011). A prática demonstrou que o acesso a diferentes repertórios culturais é um bem humanizador indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade estética e do equilíbrio emocional dos alunos. Sob a ótica normativa, as apresentações de teatro, música, contação de histórias e poemas, estiveram em total consonância com as competências da BNCC (2017) e do CBTC (2019).

As figuras a seguir, mostram as imagens de alguns momentos do sarau literário realizado no colégio.

Figuras 1 e 2 - Alunos lendo livros na biblioteca e apresentando suas criações no sarau.



Fonte: De autoria própria e institucional para registros do sarau (2026).

A performance dos estudantes evidenciou o domínio da oralidade, da entonação e da expressividade, transformando o conhecimento teórico em produção cultural viva, apreciada também por alunos do fundamental I, que foram convidados a assistirem as apresentações. Em suma, a dinamicidade do evento provou que o multiletramento é alcançado quando o aluno utiliza o texto literário como base para manifestar sua própria voz ativa no mundo.

4 CONCLUSÕES

O III Sarau Literário cumpriu integralmente o objetivo de despertar a criatividade e sensibilidade estética dos alunos do Ensino Fundamental II, utilizando a literatura nacional e internacional como ferramenta de transformação. Ao incluir as leituras no primeiro trimestre de 2026, o projeto obteve sucesso ao converter o ato de ler em uma prática viva, autoral e de divulgação de obras para todas as turmas ao mesmo tempo que comemora o Dia Mundial do Livro.

A metodologia aplicada - que percorreu desde a escolha das obras, imersão na biblioteca, análise crítica e produção artística - permitiu que os estudantes atingissem o nível de intérpretes ativos. A prática corrobora a visão de Mantoan (2003) de que o aprendizado é um processo de construção coletiva que deve respeitar as trajetórias individuais de cada sujeito. A apresentação dos diversos gêneros textuais (poema, música, peça teatral e contação de histórias) fortaleceu o letramento literário e multiletramento previstos na BNCC (2018) e no CBTC (2019), comprovando que a pluralidade cultural é fundamental para a ampliação do repertório linguístico humano.

Dessa forma, os resultados demonstram que o protagonismo estudantil foi alcançado, uma vez que os alunos foram capazes de expor as suas percepções individuais e coletivas de forma crítica, técnica e sensível. O evento fortaleceu o vínculo entre a comunidade escolar e o poder da palavra reafirmando a literatura como direito básico e humanizador, trazendo à luz uma estratégia pedagógica eficaz para a formação de cidadãos críticos, expressivos e sensíveis, capazes de respeitar as diferenças humanas desde os primeiros anos da caminhada escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE e ao Colégio Unifebe, pelo incentivo institucional e abertura para a realização deste projeto. À direção e coordenação do colégio, pelo incentivo constante às práticas de multiletramento, a FAPESC pelo fomento e apoio, essenciais para o fortalecimento da pesquisa e extensão no ambiente escolar.

Aos alunos cuja dedicação e protagonismo foram alicerce para o sucesso do III Sarau Literário. Por fim, agradecemos pelos encontros pedagógicos que sempre rendem bons frutos para a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 4 mai. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/62187793/CANDIDO-A-O - direito-a-literatura. Acesso em: 05 mai. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18713/9831. Acesso em: 05 mai. 2026.

MANTOAN, Maria T. E.**.** ***Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR Maria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 07 mai. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Florianópolis: SED/SC, 2019. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense. Acesso em: 4 mai. 2026.

SEGREGAÇÃO VERTICAL NA CIÊNCIA: PERMANÊNCIAS ESTRUTURAIS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO

Isadora Scheffer Deorristt[1]
Paula Beatriz Reinehr de Freitas[2]
Mariana Antunes Greff Amaral[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A participação feminina no ensino superior e na produção científica tem crescido nas últimas décadas; entretanto, essa ampliação não se reflete proporcionalmente nos espaços de liderança, prestígio e tomada de decisão no campo acadêmico. Este trabalho tem como objetivo analisar o contraste entre a crescente presença feminina na formação acadêmica e a persistente sub-representação de mulheres em posições de liderança e reconhecimento científico, discutindo os fatores estruturais, institucionais e socioculturais que sustentam a segregação vertical na ciência. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica, exploratória e documental, fundamentada em artigos científicos publicados entre 2016 e 2026, disponíveis nas bases SciELO, BVS e Web of Science. Os resultados evidenciam que, embora as mulheres representem cerca de metade dos pesquisadores no Brasil, ocupam apenas 14% das cadeiras da Academia Brasileira de Ciências, 26% das reitorias das universidades brasileiras e permanecem sub-representadas nas bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nas quais os homens concentram aproximadamente 64% das concessões. Esses dados demonstram que a desigualdade de gênero na ciência não decorre da ausência de qualificação feminina, mas de barreiras institucionais, culturais e simbólicas, como estereótipos de gênero, sobrecarga de trabalho doméstico e vieses nos processos de avaliação e reconhecimento. Conclui-se que a superação da segregação vertical exige políticas institucionais de equidade, incentivo à liderança feminina e revisão dos critérios de reconhecimento científico.

Palavras-chave: mulheres na ciência; segregação vertical; equidade de gênero.

[1] Acadêmica do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: isadora.deorristt@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: paula.freitas@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina da UNIFEBE. *E-mail*: mariana.amaral@unifebe.edu.br
[4] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Barros e Alves (2023) destacam que a predominância masculina no campo científico contribuiu historicamente para a invisibilização de inovações e contribuições realizadas por mulheres, muitas vezes subestimadas ou atribuídas a homens. Embora se observe atualmente uma participação expressiva de mulheres no ambiente acadêmico, inclusive com paridade numérica em níveis de graduação e pós-graduação em diversas áreas, essa presença não se reflete proporcionalmente nos cargos de liderança, prestígio e tomada de decisão. Rodrigues e Guimarães (2016) apontam que a ampliação da participação feminina na ciência não tem eliminado as desigualdades de gênero nas posições de maior reconhecimento institucional. Esse fenômeno é descrito na literatura como segregação vertical ou “teto de vidro”, expressão que caracteriza barreiras pouco visíveis, mas persistentes, que dificultam a ascensão das mulheres ao topo da carreira científica (Ibarra; Ramos; Oliveira, 2021).

Os indicadores nacionais evidenciam essa desigualdade. Barros e Alves (2023) apontam que, embora as mulheres representem cerca de metade do total de pesquisadores no Brasil, ocupam apenas 14% das cadeiras da Academia Brasileira de Ciências. As autoras também destacam que o CNPq nunca foi presidido por uma mulher em mais de sete décadas e que, em 2019, apenas 26% das reitorias das universidades brasileiras eram ocupadas por mulheres. No campo do financiamento científico, Cunha, Dimenstein e Dantas (2021) demonstram que o desequilíbrio também se manifesta nas bolsas de Produtividade em Pesquisa, nas quais os homens detêm a maior parte das concessões, cerca de 64%, especialmente nas áreas de Engenharias e Ciências Exatas, mesmo diante de evidências de produtividade equivalente entre os gêneros.

As causas para a manutenção dessa disparidade são multifatoriais e estão enraizadas na estrutura social, na divisão sexual do trabalho e em padrões institucionais que reproduzem desigualdades de gênero. Barros e Alves (2023) destacam que ainda persistem estereótipos que associam racionalidade, objetividade, liderança e inteligência ao masculino, o que contribui para deslegitimar a presença feminina em espaços de prestígio científico. Além disso, a sobrecarga decorrente do acúmulo de trabalho doméstico, cuidado familiar e exigências profissionais recai majoritariamente sobre as mulheres, ampliando a pressão para conciliar produtividade acadêmica e responsabilidades pessoais (Rodrigues; Guimarães, 2016). Soma-se a isso o chamado Efeito Matilda, que se refere à tendência histórica de subestimar, invisibilizar ou atribuir a homens contribuições científicas realizadas por mulheres, reforçando assimetrias de reconhecimento no campo científico. Um exemplo dessa desigualdade pode ser observado no Prêmio Nobel, uma vez que, entre 943 pessoas premiadas, apenas 58 foram mulheres (Barros; Alves, 2023).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o contraste entre a crescente presença feminina na formação acadêmica e a persistente sub-representação de mulheres em posições de liderança, prestígio e tomada de decisão no campo científico. Busca-se discutir como fatores

estruturais, institucionais e socioculturais contribuem para a manutenção da segregação vertical e limitam o reconhecimento e a ascensão das mulheres na ciência brasileira.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico, exploratório e documental. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de analisar produções acadêmicas que discutem a sub-representação feminina no campo científico, especialmente em posições de liderança, prestígio e tomada de decisão. O estudo foi desenvolvido a partir do levantamento de fontes secundárias, com o objetivo de compreender os fatores estruturais, institucionais e socioculturais que contribuem para a manutenção da segregação vertical de gênero na ciência.

O corpus da pesquisa foi composto por artigos científicos publicados entre 2016 e 2026, nos idiomas português e inglês, disponíveis em bases de dados como SciELO, BVS e Web of Science. Foram priorizadas produções que abordam temas relacionados à equidade de gênero, carreira científica, formação acadêmica, divisão sexual do trabalho, financiamento à pesquisa e desigualdade em posições de liderança no ambiente acadêmico. Foram excluídos materiais publicados fora do recorte temporal definido ou que não tratavam diretamente da relação entre gênero, ciência e ascensão profissional.

A estratégia de busca utilizou descritores controlados e não controlados, combinados por meio dos operadores booleanos *AND* e *OR*. Os termos foram organizados em blocos temáticos relacionados a gênero, ciência e desigualdade, incluindo: mulheres *OR women*; ciência *OR science* OR STEM; desafios *OR challenges*; discriminação; disparidade; equidade de gênero; carreira científica.

Os dados foram organizados em eixos analíticos voltados à compreensão da presença feminina na ciência, da segregação vertical, da divisão sexual do trabalho, da sobrecarga de cuidado, dos vieses institucionais e das barreiras à liderança feminina. A análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar permanências estruturais da desigualdade de gênero e possibilidades de construção de ambientes acadêmicos mais equitativos.

3RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão evidenciam a persistência de uma discrepância estrutural entre a participação feminina na formação acadêmica e sua efetiva inserção em posições de liderança no campo científico. Embora as mulheres tenham conquistado maior presença e, em alguns casos, representem a maioria nos níveis de graduação e pós-graduação, essa participação não se traduz proporcionalmente na ocupação de cargos de prestígio, liderança e tomada de decisão (Barros; Alves, 2023). Esse cenário confirma a existência da segregação vertical, indicando que a progressão feminina na carreira científica ainda encontra barreiras pouco visíveis, porém sistemáticas, ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Mesmo quando mulheres alcançam posições de

destaque, observa-se, em determinados contextos, a exigência de adequação a padrões historicamente masculinizados de conduta, liderança e reconhecimento. Esse processo pode ser compreendido como uma forma de mimetismo social, no qual características associadas ao masculino passam a ser valorizadas como condição para obtenção de respeito e notoriedade no campo científico (Ibarra; Ramos; Oliveira, 2021).

Os dados analisados também indicam que a sub-representação feminina em posições de destaque não pode ser explicada por menor produtividade ou competência, uma vez que estudos apontam desempenho científico semelhante entre homens e mulheres (Rodrigues; Guimarães, 2016). Ainda assim, observa-se maior concentração masculina nos níveis mais elevados de financiamento, reconhecimento acadêmico e bolsas de produtividade. Cunha, Dimenstein e Dantas (2021) evidenciam desigualdades de gênero nas bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq, especialmente nas áreas de maior prestígio e nos níveis hierárquicos superiores. Tal desigualdade sugere a atuação de critérios implícitos e vieses institucionais que favorecem trajetórias masculinas e perpetuam assimetrias históricas no acesso a recursos e oportunidades (Barros; Alves, 2023).

As causas dessa disparidade são multifatoriais e estão enraizadas em construções sociais e culturais que atravessam o ambiente acadêmico. A divisão sexual do trabalho permanece como um dos principais entraves à progressão feminina, uma vez que as mulheres ainda assumem, majoritariamente, responsabilidades domésticas e de cuidado, o que gera sobrecarga física e mental e impacta diretamente a produtividade e a ascensão na carreira científica (Ibarra; Ramos; Oliveira, 2021). Paralelamente, estereótipos de gênero que associam racionalidade, liderança e objetividade ao masculino contribuem para a deslegitimação da presença feminina em espaços de poder. Nesse contexto, o Efeito Matilda reforça a invisibilização das mulheres na ciência, ao comprometer o reconhecimento de suas contribuições e reproduzir assimetrias simbólicas no campo científico (Barros; Alves, 2023).

Os resultados indicam que as desigualdades de gênero na ciência não decorrem de diferenças individuais, mas de barreiras estruturais, institucionais e simbólicas que limitam o pleno desenvolvimento das mulheres no campo científico. Torna-se, portanto, necessária a implementação de políticas institucionais voltadas à equidade de gênero, incluindo ações afirmativas, revisão de critérios de avaliação acadêmica, incentivo à liderança feminina e valorização da produção científica realizada por mulheres. Tais medidas são fundamentais para a construção de um ambiente científico mais justo, diverso e capaz de reconhecer o potencial de todos os seus integrantes.

4 CONCLUSÕES

A análise realizada evidenciou que, embora tenha havido avanços significativos na inserção feminina no ensino superior e na produção científica, ainda persistem desigualdades estruturais que limitam a ascensão das mulheres no campo acadêmico. A sub-representação feminina em instâncias

decisórias, cargos de liderança, espaços de prestígio e níveis mais elevados da carreira científica demonstra que a equidade de gênero ainda não foi plenamente alcançada.

Os resultados indicam que a segregação vertical na ciência é sustentada por barreiras institucionais, culturais e simbólicas, entre as quais se destacam os estereótipos de gênero, a divisão sexual do trabalho, a sobrecarga de cuidado, os vieses nos processos de avaliação e a menor presença feminina em espaços de financiamento e reconhecimento científico. Esses fatores contribuem para a manutenção de assimetrias que dificultam o reconhecimento da produção científica feminina e sua ascensão a posições de maior visibilidade.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer políticas institucionais voltadas à promoção da equidade de gênero, incluindo o incentivo à participação feminina em cargos de liderança, a revisão de critérios de avaliação e financiamento científico, a valorização da conciliação entre vida profissional e pessoal e a ampliação do debate sobre gênero na ciência. Tais medidas são fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico mais justo, diverso e democrático, capaz de reconhecer e valorizar a contribuição das mulheres para o desenvolvimento científico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo fomento concedido, o qual é fundamental para viabilizar pesquisas que enfrentam desafios estruturais e para o incentivo à produção científica regional.

Expressamos nossa gratidão ao Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE) pelo apoio institucional e pela criação de um espaço de debate voltado aos desafios contemporâneos à educação, especialmente no que tange a inclusão e a formação docente.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Rocelly; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq . **Saúde em Debate,** Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 83-97, out. 2021. Disponível em: https://saudeemdebate.org.br/sed/article/view/4871. Acesso em: 7 mai. 2026.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier; ALVES Thelma Panerai. A participação das mulheres em posições de destaque na carreira científica. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67, p. 01-23, set. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25079. Acesso em: 7 maio 2026.

IBARRA, Ana Carolina Rodríguez; RAMOS, Natália Baptista; OLIVEIRA, Manoela Ziebell de. Desafios das mulheres na carreira científica no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902021000100002. Acesso em: 7 maio 2026.

RODRIGUES, Jeorgina Gentil; GUIMARÃES, Maria Cristina Soares. A Fundação Oswaldo Cruz e a ciência no feminino: a participação feminina na prática e na gestão da pesquisa em uma instituição de ensino e pesquisa. **Cadernos Pagu,** Campinas, v. 46, p. 197–222, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645418. Acesso em: 7 maio 2026

SOCIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA: REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Francieli da Silva[1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]

Eixo Temático: Educação Inclusiva
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental II (Público ou privado)
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

RESUMO: A reorganização curricular no contexto da educação inclusiva constitui elemento fundamental para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II. O objetivo é compreender como a formação docente contribui para o processo de reorganização curricular, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter exploratório e descritivo. A proposta de estudo está em construção e será realizada em uma escola municipal localizada no município de Curitibanos (SC), tendo como participantes professores do Ensino Fundamental II que atuam com estudantes com deficiência intelectual. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo a análise das percepções, desafios e estratégias docentes no contexto da inclusão escolar. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo, possibilitando a organização das informações em categorias temáticas relacionadas à formação docente, adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas. Como resultados esperados, busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na reorganização curricular, bem como as possibilidades de construção de práticas mais inclusivas. Espera-se, ainda, evidenciar a importância da formação continuada como elemento central na promoção da inclusão escolar. Como produto educacional, será elaborado um material orientador com diretrizes e sugestões práticas para apoiar docentes no processo de reorganização curricular no Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Adaptação curricular; Deficiência intelectual.

[1] Francieli da Silva, ORCID:https://orcid.org/0009-0000-4397-644X. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEB Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Pós-Graduada em Educação Especial. Mestranda em Educação Básica (UNIARP). Lattes: http://lattes.cnpq.2br/5341079520100872. *E-mail:* frncieli.dasilva3@gmail.com

[2] Shirlei de Souza Corrêa, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9310-0454
Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), docente no Mestrado e Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEB. Doutora em Educação, área de concentração Currículo (UNIVALI) e período Sanduíche (UMINHO). Desenvolve pesquisas envolvendo temas como: currículo, formação de professores e práticas inclusivas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9695160844144072. *E-mail:* shirlei.correa@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo ocupa lugar central nos estudos educacionais contemporâneos, uma vez que expressa concepções de conhecimento, sujeito e sociedade que orientam o trabalho pedagógico. Mais do que um conjunto de conteúdos prescritos, o currículo constitui uma construção social, histórica e política que organiza as experiências escolares e define o que é legitimado como aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação inclusiva exige a ressignificação do currículo, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência intelectual.

Diante disso, a presente pesquisa parte do seguinte problema: como a formação docente contribui para o processo de reorganização curricular no Ensino Fundamental II, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual?

O objetivo geral consiste em compreender como a formação docente contribui para o processo de reorganização curricular, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os fundamentos legais da inclusão escolar; analisar como os docentes organizam o processo de ensino e aprendizagem; compreender a influência da formação continuada na prática pedagógica; e elaborar um produto educacional com orientações para a reorganização curricular.

A pesquisa justifica-se pela relevância social, educacional e profissional do tema. No contexto social, destaca-se a necessidade de garantir o direito à educação inclusiva com qualidade. No âmbito educacional, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes.

Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para o aprofundamento das discussões sobre formação docente e reorganização curricular, bem como para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental II. Além disso, será elaborado um produto educacional com orientações teórico-práticas voltadas ao apoio dos professores no processo de adaptação curricular.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa em andamento, cujos resultados parciais visam contribuir para a compreensão das práticas de reorganização curricular no contexto da educação inclusiva.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O estudo será desenvolvido com professores do Ensino Fundamental II de uma escola municipal localizada no município de Curitibanos (SC), que atuam com estudantes com deficiência intelectual.

O universo da pesquisa será composto por docentes da referida instituição, sendo a amostra definida por aqueles que aceitarem participar voluntariamente do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas com o objetivo de compreender as percepções, desafios e práticas docentes relacionadas à reorganização curricular no contexto da educação inclusiva.

Os dados obtidos serão analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), possibilitando sua organização e interpretação em categorias temáticas relacionadas à formação docente, à adaptação curricular e às práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa seguirá os princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos, com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da educação inclusiva, a reorganização curricular se configura como um elemento fundamental para responder às diversidades presentes no espaço escolar. Estudos apontam que abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribuem para a flexibilização do ensino e ampliação das possibilidades de aprendizagem, favorecendo práticas mais equitativas (Zerbato; Mendes, 2021; Dias; Domeniconi; Pasian, 2023). Entretanto, ainda se observa um distanciamento entre os pressupostos teóricos e legais e a realidade vivenciada nas escolas, especialmente no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II representa um desafio significativo, considerando a maior complexidade dos componentes curriculares e a organização mais fragmentada dos conteúdos nessa etapa da Educação Básica. Conforme a Base Nacional Comum Curricular, essa fase exige maior autonomia e aprofundamento dos conhecimentos, o que pode dificultar o processo de aprendizagem quando não há adaptações adequadas (Brasil, 2017).

Nesse cenário, a formação docente assume papel essencial na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O professor precisa atuar de forma reflexiva, crítica e comprometida com a diversidade, compreendendo que o processo educativo não é neutro, mas uma prática social transformadora. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige consciência crítica, diálogo e respeito aos saberes dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e participação no processo de aprendizagem. Assim, a formação docente se articula diretamente à capacidade de reorganizar o currículo de maneira significativa e inclusiva.

Apesar dos avanços legais e normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ainda persistem desafios relacionados à implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Muitas vezes, os

docentes não recebem formação suficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, o que impacta diretamente na adaptação curricular e no processo de ensino e aprendizagem (Zluhan et al, 2025).

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados apresentados possuem um olhar para as discussões teóricas nesse primeiro recorte. Pretende-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de reorganização curricular no Ensino Fundamental II, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual, tendo sua divulgação em futuras publicações.

4 CONCLUSÕES

Espera-se que a pesquisa possibilite a compreensão da relação entre formação docente e reorganização curricular no contexto da educação inclusiva no Ensino Fundamental II. A análise deverá evidenciar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação curricular voltado a estudantes com deficiência intelectual.

Também se espera identificar a importância da formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, pretende-se responder ao problema de pesquisa, demonstrando como a formação docente influencia a reorganização curricular e fortalece práticas educacionais mais inclusivas.

Como contribuição prática, será elaborado um material orientador com sugestões pedagógicas, visando apoiar professores no planejamento e na adaptação curricular.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) pelo apoio institucional e à minha orientadora pela contribuição no desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também à Secretaria de Educação de Curitibanos pela autorização e apoio para a realização do estudo, possibilitando o acesso ao campo de pesquisa e contribuindo para a viabilização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

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

OLIVEIRA, W. M. et al. Práticas curriculares na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 2023.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 2021.

ZLUHAN, Mara Regina, CORREA, Shirlei de Souza, ZWIEREWICZ, Marlene e VIOLANT-HOLZ Verónica. 2025. A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática qualitativa de escopo das práticas desenvolvidas no ensino médio. Education Sciences 15, nº 10: 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281 Acesso em 20 jan. 2026

SUSTENTABILIDADE, RESPONSABILIDADE SOCIAL E EXPRESSÃO URBANA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

José Henrique do Nascimento Neto[1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A educação ambiental e a formação cidadã constituem elementos fundamentais no processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que os estudantes desenvolvem valores, atitudes e responsabilidades relacionadas ao convívio social e ao cuidado com o espaço coletivo. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma sequência didática interdisciplinar desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, abordando os temas sustentabilidade, descarte irregular de resíduos, responsabilidade social, pichação e grafite. A proposta pedagógica foi organizada a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Artes e Ensino Religioso. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e interventivo, fundamentada em atividades interdisciplinares envolvendo rodas de conversa, interpretação de gráficos, produção textual, resolução de situações problema, debates, construção de mapas mentais, campanhas de conscientização e atividades artísticas relacionadas ao grafite. Também foram realizadas dinâmicas coletivas e jogos pedagógicos para consolidar os conhecimentos construídos. Os resultados evidenciaram a participação ativa dos estudantes nas discussões e atividades propostas, favorecendo reflexões sobre consumo consciente, descarte correto de resíduos e valorização dos espaços públicos. Conclui-se que a interdisciplinaridade contribui para aprendizagens contextualizadas, críticas e socialmente relevantes, promovendo o desenvolvimento da consciência ambiental e cidadã.

Palavras-chave: educação ambiental; sustentabilidade; anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à sustentabilidade, ao descarte inadequado de resíduos e à preservação dos espaços urbanos têm se tornado temas cada vez mais presentes no contexto educacional e social contemporâneo.

De acordo com a BNCC, a escola, enquanto espaço de formação humana e cidadã, possui papel fundamental na construção de valores voltados à responsabilidade ambiental e ao cuidado coletivo.

[1] Graduando em Pedagogia-Anos Iniciais 1. UNIFEBE. *E-mail:* jose.neto@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Educação 2. UNIFEBE. *E-mail:* shirlei.correa@unifebe.edu.br

Nesse sentido, a educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à conscientização e à formação cidadã, favorecendo reflexões sobre consumo consciente, preservação ambiental e convivência social. Conforme aponta Freire (1996), a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica da realidade, promovendo práticas educativas significativas e contextualizadas com o cotidiano dos estudantes.

Além disso, a interdisciplinaridade constitui importante estratégia pedagógica para a construção de aprendizagens integradas, permitindo relacionar diferentes áreas do conhecimento a situações concretas vivenciadas pelos alunos. Conforme Fazenda (2011), o trabalho interdisciplinar favorece a articulação entre saberes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, crítica e participativa.

Diante disso, o presente trabalho apresenta uma sequência didática interdisciplinar desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema gerador “Sustentabilidade, responsabilidade social e expressão urbana”. O objetivo da proposta foi promover reflexões sobre descarte irregular de móveis e eletrodomésticos, poluição urbana, pichação, grafite e responsabilidade coletiva, articulando diferentes componentes curriculares por meio de atividades contextualizadas e participativas.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e interventivo, desenvolvida a partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática interdisciplinar com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Brasileiro (2013), a abordagem qualitativa permite compreender fenômenos educacionais a partir das experiências, interações e significados construídos no contexto escolar.

A proposta pedagógica foi organizada com base na BNCC (Brasil, 2017), contemplando habilidades e objetos de conhecimento das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Artes e Ensino Religioso. O tema gerador da sequência didática foi “Sustentabilidade, responsabilidade social e expressão urbana”, buscando, de acordo com Fazenda (2011), relacionar conteúdos escolares às problemáticas presentes no cotidiano urbano.

As atividades foram desenvolvidas ao longo de sete dias, envolvendo rodas de conversa, leitura e interpretação de textos, produção textual, análise de gráficos, resolução de situações-problema, debates, construção de mapas mentais, campanhas de conscientização, atividades artísticas e jogos pedagógicos. Também foram promovidas ações coletivas de conscientização no ambiente escolar, nas quais os estudantes produziram cartazes, folhetos e apresentações orais sobre descarte correto de resíduos, preservação dos espaços públicos e valorização do grafite como expressão artística.

Os recursos utilizados incluíram cartolinas, folhas A4, textos impressos, gráficos, imagens digitais, materiais de desenho, quadro, pincéis, projetor multimídia e materiais escolares diversos. A avaliação ocorreu de forma contínua, considerando a participação dos estudantes, as produções realizadas e o envolvimento nas atividades individuais e coletivas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos durante o desenvolvimento da sequência didática evidenciaram significativa participação e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Desde as rodas de conversa iniciais, observou-se que os alunos apresentavam conhecimentos prévios relacionados ao descarte de resíduos e aos problemas urbanos, embora muitos ainda demonstrassem dificuldades em compreender os impactos ambientais e sociais dessas práticas.

As atividades de Língua Portuguesa favoreceram o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da produção textual, permitindo que os estudantes expressassem opiniões e reflexões sobre o cuidado com a cidade. A elaboração de frases, pequenos textos, slogans, cartazes e folhetos contribuiu para fortalecer práticas de leitura, escrita e comunicação voltadas à conscientização social.

Na área da Matemática, a interpretação de gráficos e a resolução de situações-problema possibilitaram relacionar conceitos matemáticos a situações reais envolvendo produção de lixo e descarte irregular de resíduos. Essa contextualização favoreceu maior interesse dos estudantes pelas atividades, demonstrando que a aprendizagem se torna mais significativa quando vinculada ao cotidiano.

As atividades de Ciências e Geografia contribuíram para ampliar a compreensão sobre sustentabilidade, reciclagem, poluição urbana e impactos ambientais causados pelo descarte incorreto de resíduos. Os debates e produções coletivas possibilitaram reflexões críticas acerca da responsabilidade individual e coletiva na preservação do espaço urbano. Nesse sentido, a construção do mapa mental coletivo demonstrou a capacidade dos estudantes de relacionarem diferentes problemas ambientais presentes na cidade.

No componente curricular de Artes, a produção de desenhos inspirados no grafite favoreceu discussões sobre expressão artística, ocupação dos espaços urbanos e diferenças entre grafite e pichação. Observou-se que os estudantes passaram a compreender o grafite como manifestação cultural e artística, reconhecendo sua função comunicativa e estética nos espaços públicos.

Outro aspecto relevante refere-se às ações de conscientização realizadas pelos próprios estudantes no ambiente escolar. Durante o “Dia da conscientização”, os alunos atuaram como protagonistas do processo educativo, visitando outras salas da escola para compartilhar informações e distribuir materiais produzidos coletivamente. Essa atividade contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social e da participação cidadã.

A proposta interdisciplinar também favoreceu o trabalho colaborativo e a participação ativa dos estudantes, especialmente durante as atividades em grupo. Conforme destaca Fazenda (2011), a interdisciplinaridade possibilita

integrar conhecimentos e promover aprendizagens mais contextualizadas e significativas. Dessa forma, os resultados demonstram que práticas pedagógicas interdisciplinares podem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e ambientais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 CONCLUSÕES

O desenvolvimento da sequência didática interdisciplinar possibilitou promover reflexões significativas sobre sustentabilidade, responsabilidade social e preservação dos espaços urbanos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar a compreensão dos alunos acerca dos impactos do descarte irregular de resíduos, da importância do consumo consciente e do cuidado coletivo com a cidade.

Os resultados evidenciaram que a interdisciplinaridade favorece aprendizagens mais contextualizadas, participativas e significativas, permitindo integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de problemáticas presentes no cotidiano dos estudantes. Além disso, observou-se que metodologias participativas, como debates, produções coletivas, campanhas de conscientização e jogos pedagógicos, estimulam o protagonismo estudantil e fortalecem a construção da cidadania.

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas à educação ambiental podem contribuir significativamente para a formação crítica, ética e social dos estudantes, promovendo atitudes mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e aos espaços públicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNIFEBE pelo suporte acadêmico e pelas oportunidades de formação proporcionadas ao longo da graduação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento desta proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2011.

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

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026.
DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCACIONAIS: CRIAÇÃO COLABORATIVA DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA ARTICULADA AO CURRÍCULO ESCOLAR

Fábio Júlio Pereira Briks [1]
Jamile Valverde Marcos [2]
Laura Fernandes de Oliveira [3]
Priscila de Souza [4]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental 2
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A criação colaborativa de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa pode transformar o uso de tecnologias educacionais em uma experiência concreta de inclusão escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar uma prática pedagógica inclusiva de Matemática, desenvolvida com estudantes do 8º ano, voltada à criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa mediado por tecnologias educacionais. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, realizado durante uma prática de estágio supervisionado em Tecnologia Educacional, em uma turma que desenvolvia atividades no componente curricular de Matemática. A proposta ocorreu em três aulas e envolveu a construção de um recurso de comunicação Aumentativa e Alternativa mediado por programação visual, interface física e cartões de comunicação, articulando o uso do mBlock, do Makey Makey, de pictogramas oficiais e de cartões físicos confeccionados com papelão e papel alumínio. O conteúdo de plano cartesiano foi utilizado como apoio para organizar os cartões digitais na tela e programar o ponteiro responsável pela seleção dos comandos. Os estudantes pesquisaram pictogramas, programaram cartões digitais, gravaram vozes, montaram o circuito e relacionaram os cartões físicos aos comandos digitais. Durante a aplicação, foram programados e testados os cartões “oi”, “sim” e “não”. A testagem com a estudante, realizada pelas acadêmicas com apoio da monitora, indicou possibilidade de uso funcional do recurso para respostas simples, mesmo diante de limitações motoras. Conclui-se que tecnologias educacionais, quando planejadas de forma flexível e colaborativa, podem favorecer acessibilidade, comunicação e participação escolar.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Desenho Universal para a Aprendizagem; Tecnologias Assistivas.

[1] Docente no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: fabio.julio@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica de Licenciatura em Tecnologia Educacional. UNIFEBE.
E-mail: jamile.valverde@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica de Licenciatura em Tecnologia Educacional. UNIFEBE.
E-mail: laura.fernandes@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica de Licenciatura em Tecnologia Educacional. UNIFEBE.
E-mail: priscila.souza1549@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Estar na sala de aula não garante, por si só, que um estudante participe dela. Em turmas regulares do Ensino Fundamental, estudantes com deficiência podem enfrentar barreiras que limitam sua comunicação, sua interação com os colegas e sua participação nas atividades curriculares. Quando essas barreiras envolvem a fala e o movimento, a presença física na escola pode não ser suficiente para assegurar que o estudante consiga responder, escolher, expressar preferências e ser reconhecido como parte ativa da turma. Ao discutirem a educação inclusiva sob uma perspectiva freireana, Galiza, Mercês e Bentes (2022, p. 2) compreendem-na como:

> um movimento intercultural que promove relações democráticas, inclusivas, dialógicas e a participação de todos e todas na realidade social, bem como aparece como uma dimensão desveladora, desocultadora e iluminadora de problematização das amarras sociais nos processos presentes nas diversas formas de opressão, marginalização e exclusão contra às diferenças.

Nesse sentido, a inclusão escolar precisa ser compreendida como um processo que demanda planejamento, mediação e criação de condições reais de participação.

Entre as estratégias que podem ampliar as possibilidades de expressão de estudantes com necessidades complexas de comunicação, destaca-se a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A Comunicação Aumentativa e Alternativa compreende recursos e estratégias destinados a ampliar as possibilidades de expressão de pessoas que não utilizam a fala ou a escrita de forma funcional em determinados contextos. Esses recursos podem envolver pictogramas, imagens, textos, gestos, sons, objetos e tecnologias de baixa ou alta complexidade, de acordo com as necessidades comunicativas do usuário (CARNIEL et al., 2018). No ambiente escolar, esses recursos não devem ser vistos apenas como instrumentos individuais, mas como possibilidades de relação: quando a turma compreende e participa da criação desses meios de comunicação, também aprende a olhar para a acessibilidade como responsabilidade coletiva.

As tecnologias educacionais podem contribuir para esse processo quando deixam de ser apenas ferramentas de demonstração e passam a ser usadas na construção de soluções para problemas reais. Essa perspectiva dialoga com a Declaração de Salamanca, ao defender que tecnologias apropriadas e viáveis sejam utilizadas, quando necessário, para favorecer o acesso ao currículo, à comunicação, à mobilidade e à aprendizagem (UNESCO, 1994). Programação visual, placas de prototipagem, materiais condutivos e interfaces simples permitem que os estudantes experimentem formas de transformar uma ideia em recurso acessível.

Essa compreensão aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, perspectiva que propõe o planejamento de estratégias, recursos e ambientes pedagógicos capazes de atender à diversidade existente na sala de aula. Em vez de organizar o ensino a partir de um modelo único e

realizar adaptações somente após o surgimento de barreiras, o DUA orienta a oferta de diferentes formas de acesso ao conhecimento, participação e expressão. Para Zerbato e Mendes (2018), essa abordagem amplia as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, com ou sem deficiência, por meio da diversificação de materiais, linguagens, formas de interação e possibilidades de demonstrar conhecimentos.

> O uso de tecnologias pode criar inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula e abordar conteúdos de forma interativa, envolvendo o "mundo" do estudante favorecendo a aprendizagem e, por sua vez, proporcionando possibilidades de inclusão aos estudantes" (FIATCOSKI; GÓES, 2021, p.4).

Neste trabalho, o uso do mBlock, do Makey Makey e de cartões físicos com papel alumínio possibilitou a criação de uma interface comunicativa acionada pelo toque, aproximando pensamento computacional, currículo escolar e tecnologia assistiva.

A experiência relatada foi desenvolvida em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Matemática, durante uma prática de estágio supervisionado. A turma já estudava plano cartesiano e, a partir desse conteúdo, foi proposta a criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa para uma estudante com deficiência e limitações motoras que fazia parte dessa turma. O planejamento inicial previa o uso de Arduino e joystick analógico; no entanto, durante a adequação da proposta às condições motoras da estudante, optou-se pelo Makey Makey, por permitir uma interação mais simples, direta e acessível. Essa mudança não descaracterizou o planejamento, mas evidenciou a necessidade de adaptar os recursos às possibilidades reais da estudante.

A experiência levou à seguinte questão: de que modo uma prática de Matemática, mediada por tecnologias educacionais, poderia contribuir para a criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa voltado à participação de uma estudante com deficiência no Ensino Fundamental? A partir dessa questão, este trabalho tem como objetivo analisar uma prática pedagógica inclusiva de Matemática, desenvolvida com estudantes do 8º ano, voltada à criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa mediado por tecnologias educacionais. O relato se justifica pela necessidade de pensar práticas em que o conteúdo curricular não seja separado da vida escolar concreta, mas mobilizado para criar soluções acessíveis, colaborativas e significativas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, pois busca descrever e analisar uma prática pedagógica desenvolvida em contexto real, considerando os procedimentos utilizados, os materiais empregados e os dados produzidos durante a experiência (GIL, 2002; BRASILEIRO, 2013). A proposta foi desenvolvida durante uma prática de estágio supervisionado, em uma turma

do 8º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Matemática, a partir de uma sequência de três aulas voltadas à criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

O universo da experiência foi uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, e o foco da análise recaiu sobre a participação coletiva dos estudantes na criação do recurso e sobre a interação de uma estudante com deficiência durante a testagem. Para o desenvolvimento da atividade, foram utilizados o **mBlock**, uma plataforma de programação em blocos que possibilita a criação de projetos de forma intuitiva, e o **Makey Makey**, uma placa eletrônica que transforma objetos do cotidiano em dispositivos de entrada para o computador. A integração dessas ferramentas permitiu que os estudantes aplicassem conceitos de programação e eletrônica na construção de um recurso interativo, favorecendo a aprendizagem prática, a criatividade, a resolução de problemas e a participação colaborativa durante toda a experiência.

A prática foi organizada em três etapas. Na primeira, os estudantes foram sensibilizados sobre acessibilidade, comunicação e inclusão, relacionando esses aspectos à necessidade de ampliar as possibilidades de participação de uma colega com deficiência e limitações motoras. Também pesquisaram pictogramas oficiais utilizados na plataforma ARASAAC, a fim de compreender a importância da clareza visual e simbólica na construção de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Na segunda etapa, os estudantes criaram os cartões digitais no mBlock. Para isso, organizaram os pictogramas na tela considerando suas posições no plano cartesiano e programaram o ponteiro para selecionar cada cartão em seu respectivo lugar. Também gravaram as vozes correspondentes aos comandos de comunicação. Embora tenham sido planejados nove cartões, durante a aplicação foram programados e testados os cartões “oi”, “sim” e “não”, com possibilidade de continuidade posterior a partir de temas de interesse da estudante.

Na terceira etapa, foram confeccionados os cartões físicos com papelão e papel alumínio, explorando a condutividade dos materiais para permitir o acionamento dos comandos por meio do Makey Makey. A montagem do circuito estabeleceu a relação entre os cartões físicos e os cartões digitais, de modo que o toque no cartão físico acionasse a resposta correspondente no programa. A aplicação do recurso com a estudante foi realizada pelas acadêmicas, com apoio da monitora, em um espaço mais controlado, respeitando suas condições de movimento, comunicação e atenção.

Os dados da experiência foram produzidos a partir da observação direta da participação dos estudantes, dos registros da construção e testagem do protótipo, da análise dos materiais produzidos pela turma e da observação da interação da estudante com os cartões de comunicação. A análise ocorreu de forma qualitativa, considerando três aspectos principais: a participação dos estudantes na criação colaborativa do recurso, a articulação entre o conteúdo matemático e as tecnologias educacionais utilizadas, e os indícios de ampliação da comunicação da estudante durante a testagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência evidenciou que a criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa pode articular aprendizagem curricular, tecnologias educacionais e inclusão escolar em uma mesma prática. A construção dos cartões digitais e físicos permitiu que os estudantes aplicassem conhecimentos matemáticos e tecnológicos em uma situação concreta, relacionada à comunicação de uma colega. Dessa forma, o conteúdo deixou de ser trabalhado apenas como exercício abstrato e passou a orientar a organização de uma solução com finalidade comunicativa e social.

Um dos principais resultados observados foi a aproximação entre o estudo do plano cartesiano e a programação da interface digital. Para posicionar os pictogramas na tela e programar o ponteiro responsável pela seleção dos cartões, os estudantes precisaram considerar localização, deslocamento e organização espacial. Assim, o plano cartesiano foi mobilizado como recurso prático para estruturar o funcionamento do programa, favorecendo uma aprendizagem situada, na qual o conceito matemático passou a ter função dentro do protótipo.

A relação entre os cartões físicos e digitais também ampliou a compreensão dos estudantes sobre a integração entre o mundo físico e o digital. Ao confeccionar os cartões com papelão e papel alumínio e conectá-los ao Makey Makey, a turma explorou noções de condutividade e acionamento de comandos. O toque no cartão físico produzia uma resposta no programa, estabelecendo uma ponte entre materialidade, circuito e comunicação. Esse resultado mostrou que tecnologias educacionais podem favorecer experiências de aprendizagem mais concretas, especialmente quando associadas à resolução de problemas reais.

A diversidade de linguagens, materiais e formas de participação presente na experiência também permite aproximá-la dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. A combinação entre pictogramas, sons, programação visual, cartões físicos e interação pelo toque ampliou as formas de representação do conteúdo e de ação dos participantes. Enquanto os estudantes puderam expressar sua aprendizagem por meio da programação, da gravação, da construção e da testagem do protótipo, a estudante teve acesso a uma possibilidade comunicativa compatível com suas condições motoras. Essa organização dialoga com Zerbato e Mendes (2018), para quem práticas fundamentadas no DUA devem diversificar os meios de engajamento, representação, ação e expressão, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem em turmas heterogêneas.

Outro aspecto relevante foi o uso de pictogramas oficiais da plataforma ARASAAC na construção dos cartões. A pesquisa e seleção desses pictogramas contribuíram para que os estudantes compreendessem que um recurso de comunicação acessível exige clareza visual, organização simbólica e atenção ao usuário. A Comunicação Aumentativa e Alternativa, nesse sentido, não foi apresentada apenas como um conjunto de imagens, mas como uma estratégia de comunicação que precisa considerar as possibilidades e necessidades da pessoa que utilizará o recurso (CARNIEL et al., 2018; ARASAAC, [s.d.]).

Do ponto de vista da participação da turma, observou-se envolvimento ativo dos estudantes nas diferentes etapas da proposta. Eles participaram da programação, da gravação das vozes, da confecção dos cartões físicos e dos testes do protótipo. Essa participação deslocou a acessibilidade do lugar de adaptação feita exclusivamente pelo professor para uma construção coletiva, na qual os estudantes passaram a atuar como autores de uma solução inclusiva. Esse movimento favoreceu a compreensão de que a inclusão escolar depende também das formas como a turma se organiza para reconhecer e enfrentar barreiras de participação, dialogando com Ropoli et al. (2010, p. 9), para quem a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo e busca a participação e o progresso de todos por meio de novas práticas pedagógicas.

Na testagem com a estudante, realizada em espaço controlado pelas acadêmicas com apoio da monitora, o recurso possibilitou o acionamento dos cartões de comunicação, ainda que com limitações motoras. A interação com os cartões “sim” e “não” indicou a possibilidade de uso funcional do protótipo para respostas simples. Durante esse momento, observou-se uma reação positiva da estudante, manifestada por sorriso e pelo gesto de apertar a mão da professora após conseguir se comunicar. Esse dado qualitativo é significativo porque demonstra que o recurso não se restringiu ao funcionamento técnico, mas possibilitou uma experiência concreta de expressão, escolha e interação.

A adaptação do planejamento inicial também se mostrou um resultado importante da experiência. A substituição do Arduino e do joystick pelo Makey Makey evidenciou que, em práticas inclusivas, a tecnologia precisa ser selecionada a partir das condições reais de interação e participação do estudante. Embora o DUA proponha que os recursos sejam planejados para ampliar previamente o acesso de todos, ele não exclui a necessidade de apoios individualizados diante de demandas específicas (ZERBATO; MENDES, 2018) . Nesse caso, a solução mais simples mostrou-se mais adequada, pois permitiu uma interação direta entre a estudante, os cartões físicos e o sistema digital. O resultado da prática esteve, portanto, tanto no protótipo criado quanto na capacidade de revisar o planejamento diante das barreiras identificadas.

De modo geral, os resultados indicam que a prática contribuiu para transformar o conteúdo de Matemática em meio de criação, comunicação e participação. Para a turma, a experiência possibilitou aplicar conceitos de plano cartesiano, programação e condutividade na resolução de uma barreira real do cotidiano escolar. Para a estudante, criou-se uma possibilidade inicial de comunicação mediada por cartões físicos e digitais. A experiência aponta, portanto, que tecnologias educacionais, quando articuladas à tecnologia assistiva e à colaboração entre pares, podem ampliar os sentidos da aprendizagem e fortalecer práticas inclusivas no Ensino Fundamental.

4 CONCLUSÕES

A experiência relatada permitiu analisar uma prática pedagógica inclusiva de Matemática, desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, voltada à criação colaborativa de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa mediado por tecnologias educacionais. Os resultados indicaram que a proposta favoreceu o envolvimento da turma em uma prática colaborativa, articulando plano cartesiano, programação, produção de cartões físicos, gravação de vozes, condutividade e montagem de circuito com uma necessidade concreta de comunicação escolar.

A testagem com a estudante evidenciou a possibilidade de uso funcional do recurso para respostas simples, como “sim” e “não”, demonstrando indícios de ampliação da comunicação e da participação. Conclui-se que a criação coletiva de recursos de tecnologia assistiva pode transformar o conteúdo curricular em meio de inclusão, especialmente quando o planejamento pedagógico se mantém flexível às condições reais do estudante.

A experiência também se aproximou dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem ao combinar diferentes linguagens, materiais, formas de interação e possibilidades de expressão, ainda que tenha exigido uma adequação específica às condições motoras da estudante.

Dessa forma, a experiência reforça que práticas inclusivas não dependem apenas da presença de tecnologias sofisticadas, mas da capacidade de selecionar, adaptar e combinar recursos a partir das necessidades dos estudantes. Quando articuladas ao currículo e à colaboração entre pares, as tecnologias educacionais podem contribuir para que a aprendizagem se torne também uma forma de criar pertencimento, comunicação e participação no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ARASAAC. *Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Pictogramas de Sergio Palao. Gobierno de Aragón. Disponível em: https://arasaac.org/. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

CARNIEL, Andrei; BERKENBROCK, Carla Diacui Medeiros; RICALDI, Tiago Anunciação; COSTA, Simone Erbs da; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para apoiar o diálogo de pessoas com deficiência intelectual**. *Revista Brasileira de Computação Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 53-65, abr. 2018. DOI: 10.5335/rbca.v10i1.7678. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rbca.v10i1.7678. Acesso em: 4 maio 2026.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, p. 1-24, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X55111. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836014. Acesso em: 4 maio 2026.

GALIZA, Angélica Bittencourt; MERCÊS, Ronielson Santos das; BENTES, José Anchieta de Oliveira. A educação inclusiva na perspectiva Freireana. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 9, e25711931971, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31971. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31971. Acesso em: 4 maio 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). ISBN 978-85-60331-30-7.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 04 maio. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004. Acesso em: 15 jul. 2026.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO PROJETO COMPOSTEIRA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, PARALISIA CEREBRAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Antonia Alves da Silva [1]
Karla Reis Oliveira [2]
Thaiane Gabriele Pinheiro Pinto [3]
Tamily Roedel [4]

Eixo Temático: inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro universitário de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: A educação inclusiva demanda práticas pedagógicas que assegurem participação, aprendizagem e acessibilidade para todos os estudantes, considerando suas singularidades e necessidades educacionais específicas. Este trabalho apresenta um relato de experiência fundamentado no projeto "composteira escolar'', desenvolvido como estratégia interdisciplinar voltada à educação ambiental e a inclusão escolar. O objetivo consistiu em implementar uma composteira escolar acessível, promovendo conscientização ambiental, redução de resíduos orgânicos e participação ativa de estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista (TEA). Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, aplicada e descritiva. Foi organizada de acordo com as seguintes etapas, sendo elas, a sensibilização sobre a sustentabilidade, a construção coletiva de composteira, a separação de resíduos orgânicos e o acompanhamento do processo de decomposição. Para estudantes com TEA, utilizaram-se recursos lúdicos, antecipação visual de atividade e mediação sensorial gradual durante o contato com textura naturais. Observou-se uma ampliação da participação dos estudantes, o desenvolvimento de autonomia, melhora na interação social e na construção de conhecimento científico relacionados à decomposição, sustentabilidade e responsabilidade ambiental. Concluiu-se que as práticas pedagógicas inclusivas associadas às tecnologias assistivas potencializam experiências significativas de aprendizagem, consolidando a escola como espaço de participação plena e de respeito à diversidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; tecnologias assistivas compostagem escolar; deficiência física; autismo.

[1] Acadêmica do curso de Educação Especial. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: antonia.silva@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Educação Especial. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: karla.oliveira@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Educação Especial. Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: thaiane@unifebe.edu.br
[4] Doutora em Ciência em Tecnologia Ambiental.Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. *E-mail*: tamily.roedel@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio legal, ético e pedagógico fundamentado na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes em contexto escolares comuns. No cenário contemporâneo, discutir inclusão implica reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo práticas pedagógicas acessíveis e inovadoras.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter atendimento à educação especializado articulado ao ensino comum. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n° 13.146/2015 reforça a necessidade de eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais (Brasil, 2015).

Nesse contexto, o projeto Composteira Escolar foi concebido como proposta interdisciplinar envolvendo Ciências da Natureza, acessibilidade e tecnologias assistivas. Além da promoção da sustentabilidade, a atividade permitiu desenvolver práticas inclusivas voltadas a estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e TEA, ampliando experiências sensoriais, cognitivas e sociais.

O objetivo é relatar a implementação de uma composteira escolar acessível, promovendo a conscientização ambiental, a redução de resíduos orgânicos e a participação ativa de estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista (TEA).

2 METODOLOGIA

O trabalho seguiu uma pesquisa do tipo aplicada, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, estruturada como relato de experiência pedagógica. A abordagem qualitativa é aquela que procura entender fenômenos que são sociais, subjetivos ou simbólicos. A pesquisa descritiva é aquela que "busca compreender fenômenos sociais, subjetivos ou simbólicos a partir da perspectiva dos próprios participantes" (Gil, 2002, p. 42).

O projeto foi organizado em quatro etapas: 1ª) Sensibilização inicial, com a realização de conversa mediada e exibição de vídeo lúdico sobre impactos ambientais do lixo orgânico e compostagem; 2ª) Planejamento e construção da composteira com montagem coletiva em espaço acessível, utilizando caixas perfuradas, resíduos orgânicos, terra, folhas secas e serragem; 3ª) Adaptações inclusivas para estudantes com deficiência física e paralisia cerebral, onde terá a composteira em altura acessível para cadeira de rodas, a abertura ampliada para depósito de resíduos, recipientes leves com alças, placas em relevo e pictogramas e uso de pranchas PCS e tablets para registro. Para estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) a adaptação será realizada fazendo uso de rotina visual estruturada, cartões com imagens sequenciais, pois os alunos necessitam de previsibilidade para execução da proposta, mediação sensorial gradual no contato com terra, folhas e resíduos e flexibilização do

tempo de participação; 4ª) Monitoramento contínuo, com o acompanhamento semanal da decomposição, registro de observações e utilização posterior do adubo em hortas escolares.

A avaliação ocorreu de forma processual, considerando participação, interação, autonomia e compreensão conceitual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização do projeto, foi notório a participação dos estudantes nas atividades práticas, especialmente pela natureza concreta e significativa do projeto. Os estudantes com deficiência física e paralisia cerebral participaram ativamente conforme suas necessidades, as adaptações estruturais e os recursos assistivos foram muito importantes para esse processo, evidenciando maior autonomia e engajamento.

O uso das pranchas de comunicação e dispositivos digitais favoreceu a expressão de observações e registros. Nos estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista), verificou-se a ampliação gradual da tolerância sensorial, participação mediada e melhor compreensão do ciclo de decomposição por meio de recursos visuais e previsibilidade das etapas.

Além dos conteúdos científicos relacionados à decomposição e sustentabilidade, o projeto fortaleceu habilidades socioemocionais, trabalho colaborativo e consciência ambiental. Os resultados corroboram com os estudos de Bersch (2017) ao demonstrar que a inclusão efetiva depende da reorganização pedagógica, acessibilidade curricular e adoção de tecnologias assistivas contextualizadas.

4 CONCLUSÕES

O projeto Composteira Escolar demonstrou que práticas ambientais podem constituir potentes estratégias de inclusão escolar quando planejadas com acessibilidade e intencionalidade pedagógica.

As adaptações físicas, comunicacionais e metodológicas permitiram participação efetiva de estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e TEA, promovendo aprendizagem significativa, autonomia e interação social.

Conclui-se que projetos interdisciplinares inclusivos articulados às tecnologias assistivas fortalecem a democratização do ensino e contribuem para construção de ambientes educacionais mais acessíveis, sustentáveis e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TECNOLOGIAS E CUIDADO EM SAÚDE: DIÁLOGOS ENTRE SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA

Bruna Luiza Rodrigues Piske[1]
Amanda Rafaeli Paim[2]
Ilana Gabrielly Lisboa[3]
Laura Kawano Nagae[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

RESUMO: O cuidado em saúde em comunidades indígenas articula dimensões espirituais, territoriais, culturais e biomédicas, exigindo uma compreensão intercultural das práticas terapêuticas. Este trabalho tem como objetivo compreender a concepção de saúde e doença do povo Mbyá-Guarani da Aldeia Tekoá Vy'a, localizada em Major Gercino, Santa Catarina, analisando os diálogos entre saberes tradicionais, práticas biomédicas e tecnologias contemporâneas no cuidado em saúde. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e relato de experiência. A produção das informações ocorreu a partir de visita de campo, observação direta, escuta ativa e aplicação de roteiro de perguntas a membros da comunidade, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados evidenciam que a saúde é compreendida como equilíbrio entre corpo, espírito, território e coletividade. As práticas tradicionais, como rezas, cantos, rituais, uso de ervas medicinais, tabaco e orientações alimentares, ocupam lugar central no cuidado, com destaque para a atuação do líder espiritual, da parteira e do Agente Indígena de Saúde. Observou-se que a biomedicina é acionada de forma complementar, especialmente quando há necessidade de encaminhamento à Unidade Básica de Saúde ou ao hospital. Conclui-se que o cuidado mais efetivo é aquele que reconhece os saberes indígenas, respeita a identidade cultural da comunidade e articula, de forma humanizada, práticas tradicionais e recursos contemporâneos de saúde.

Palavras-chave: saúde indígena; saberes tradicionais; intermedicalidade.

[1]Tecnóloga em Cosmetologia e Estética. Universidade do Sul de Santa Catarina. Acadêmica de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: bruna.piske@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: amanda.paim@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: ilana.lisboa@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: laura.nagae@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas no campo da saúde modificaram profundamente as formas de diagnóstico, tratamento, cuidado e acompanhamento dos sujeitos. Ao longo do tempo, práticas anteriormente baseadas de modo predominante no uso da terra, das ervas e dos conhecimentos tradicionais passaram a conviver com recursos biomédicos e tecnológicos, que trouxeram maior rapidez, sistematização e eficiência a determinados tratamentos. Nesse sentido, Lorenzetti *et al.* (2012) destacam que a tecnologia em saúde deve ser compreendida não apenas como equipamentos ou procedimentos, mas também como um conjunto de saberes, práticas e inovações que reorganizam os modos de cuidar.

A partir dessa perspectiva, realizou-se uma visita à Aldeia Indígena Tekoá Vy'a, localizada em Major Gercino, Santa Catarina, próxima ao município de Brusque. A vivência possibilitou observar aspectos da organização comunitária, dos costumes, da espiritualidade e das práticas de cuidado em saúde do povo Mbyá-Guarani. Trata-se de uma etnia pertencente ao povo Guarani, presente em diferentes países da América do Sul, cuja organização social, cultural e espiritual permanece fortemente vinculada à preservação de seus modos tradicionais de vida (Pellon; Vargas, 2010).

Durante a visita, foi possível observar a permanência da língua Guarani como principal meio de comunicação entre os membros da comunidade, o forte senso de coletividade, a distribuição de funções conforme vocações reconhecidas desde a infância e a valorização dos ensinamentos transmitidos entre gerações. Também se destacou o uso do cachimbo em práticas espirituais e comunicativas, bem como a preocupação em ensinar aos jovens a importância de manter viva a história e a cultura de seu povo.

A organização sociocultural dos Mbyá-Guarani está relacionada a princípios espirituais e comunitários que orientam sua forma de viver. Von Held *et al.* (2011) indicam que o modo de ser Guarani está associado à obediência a Nhanderu, à proteção das florestas, à liberdade e à busca da Terra sem Mal. Esses elementos estruturam a relação entre espiritualidade, território, saúde e coletividade, demonstrando que a compreensão de cuidado ultrapassa a dimensão exclusivamente biológica.

No que se refere à saúde, observou-se que as práticas tradicionais ocupam lugar central na comunidade. O principal atuante nos cuidados é o guia espiritual Artur, que realiza atendimentos a partir de conhecimentos sobre ervas medicinais encontradas na natureza próxima à aldeia. A comunidade é composta por cerca de 27 famílias e aproximadamente 150 pessoas. Segundo Lopes *et al.* (2018), Artur, reconhecido como pajé, passou anos procurando um território adequado para que o grupo pudesse plantar, pescar e viver mais próximo da natureza, até estabelecer a comunidade em Major Gercino.

Outra figura importante para o cuidado em saúde é a parteira, que acompanha as gestantes da aldeia com base em saberes tradicionais transmitidos oralmente. Assim como Artur, ela orienta práticas de cuidado durante a gestação, especialmente relacionadas à alimentação, considerando os

benefícios e possíveis prejuízos de determinados alimentos para a mãe e para o bebê. Entre os alimentos tradicionais valorizados pela comunidade, destacam-se o milho verde, a mandioca, a batata, a batata-doce e o mel, este último também compreendido como remédio tradicional (Lopes *et al.,* 2018).

Em situações nas quais os saberes tradicionais não são considerados suficientes para a recuperação do indivíduo, a comunidade recorre aos serviços biomédicos, como unidade básica de saúde ou hospital. A aldeia também recebe visitas semanais de profissionais de saúde, como médicos e enfermeiros, além de contar com a atuação de um Agente Indígena de Saúde (AIS), responsável por estabelecer a ponte entre a comunidade e os serviços de saúde externos. Essa articulação permite que o cuidado biomédico ocorra de forma complementar, sem desconsiderar os costumes e os saberes tradicionais. Nesse sentido, Pellon e Vargas (2010) destacam que a língua e a religião são elementos fundamentais para a coesão da sociedade Mbyá e para a compreensão de seus modos de promoção, proteção e recuperação da saúde.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender a concepção de saúde e doença do povo Mbyá-Guarani da Aldeia Tekoá Vy'a, analisando os diálogos entre saberes tradicionais, práticas biomédicas e tecnologias contemporâneas no cuidado em saúde. Busca-se refletir sobre como essas diferentes formas de cuidado podem coexistir de maneira respeitosa, reconhecendo a importância da interculturalidade, da escuta qualificada e da valorização dos saberes indígenas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e relato de experiência. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas de cuidado em saúde, considerando os aspectos culturais, espirituais, comunitários e biomédicos presentes na Aldeia Indígena Tekoá Vy'a, localizada em Major Gercino, Santa Catarina.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta a artigos científicos em bases de dados, como a EBSCO, contemplando produções relacionadas à saúde indígena, intermedicalidade, saberes tradicionais, modelo biomédico, tecnologias em saúde e práticas de cuidado entre povos Mbyá-Guarani. Essa etapa possibilitou fundamentar teoricamente a análise e relacionar a experiência de campo com estudos já produzidos sobre o tema.

O relato de experiência foi construído a partir de visita de campo à Aldeia Tekoá Vy'a, realizada no âmbito da disciplina de Cultura e Cidadania, do curso de Medicina. Durante a visita, foram observados aspectos da organização comunitária, das práticas tradicionais de cuidado, da espiritualidade, da alimentação, da atuação do líder espiritual Artur, da parteira e do Agente Indígena de Saúde, bem como da relação entre os saberes tradicionais e os serviços biomédicos externos.

A produção das informações ocorreu por meio de observação direta, escuta ativa e aplicação de um roteiro de perguntas direcionado a membros da comunidade. O roteiro abordou temas relacionados aos saberes tradicionais, às práticas de cuidado em saúde, ao contato com tecnologias e à relação com os serviços de saúde externos. As perguntas foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por dois participantes, garantindo a anuência dos envolvidos para o uso das informações no trabalho.

A análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa, articulando os dados observados e os relatos coletados com o referencial teórico selecionado. A organização da análise considerou os seguintes eixos: concepção de saúde e doença entre os Mbyá-Guarani, práticas tradicionais de cuidado, espiritualidade, acompanhamento de gestantes, atuação do Agente Indígena de Saúde, relação com a biomedicina e presença de tecnologias contemporâneas no cuidado em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da visita de campo realizada na Aldeia Tekoá Vy'a, em Major Gercino (SC), e da análise das falas dos integrantes da comunidade, por meio da escuta ativa, foi possível compreender a concepção de saúde e doença presente na cultura local, bem como a relação estabelecida entre os saberes tradicionais e a prática biomédica. A literatura aponta que a escuta qualificada desempenha papel importante na humanização do cuidado, especialmente por possibilitar a construção de vínculo e a compreensão das singularidades relacionadas ao processo saúde-doença (Santos, 2019). Observou-se, ainda, a forte presença da espiritualidade como elemento central para o povo Mbyá-Guarani, sobretudo em sua percepção de vitalidade, equilíbrio e bem-estar.

No que se refere à compreensão de saúde, verificou-se que ela não é entendida apenas como ausência de doença, mas como estado de equilíbrio entre corpo, espírito, território e coletividade. Essa compreensão dialoga com estudos sobre a saúde Mbyá-Guarani, que apontam a indissociabilidade entre espiritualidade, território, coletividade e cuidado no processo saúde-doença (Pellon; Vargas, 2010; Von Held *et al.,* 2011). Os relatos evidenciaram que o adoecimento pode estar associado tanto a causas físicas quanto espirituais, sendo comum a percepção de que sintomas como fraqueza, desânimo ou alterações comportamentais podem ter origem espiritual. Nesse contexto, práticas como rezas, cantos, rituais, uso de chás, ervas medicinais e tabaco assumem papel fundamental no cuidado, sendo frequentemente o primeiro recurso terapêutico utilizado. Tal centralidade dos saberes tradicionais também aparece em experiências anteriores realizadas na Aldeia Tekoá Vy'a, nas quais o uso de ervas, alimentos tradicionais e práticas espirituais foi identificado como componente essencial do cuidado comunitário (Lopes *et al.,* 2018). O tratamento ocorre conforme a orientação do líder espiritual, que define a conduta adequada de acordo com cada situação.

Os saberes tradicionais constituem a base do cuidado em saúde na aldeia. Entre eles, destaca-se o acompanhamento de gestantes por parteiras da própria comunidade, prática que evidencia a transmissão oral de conhecimentos e a centralidade das mulheres nos cuidados relacionados à gestação, ao parto e ao nascimento. Essa assistência inicia-se desde a descoberta da gestação e envolve orientações alimentares, acompanhamento cotidiano e preparação para o parto, que pode ocorrer na casa da gestante ou no hospital, conforme sua preferência e a avaliação da situação. Segundo relato da parteira, as informações relacionadas ao acompanhamento são preservadas em sua memória, sem utilização de fichas formais ou prontuários. Ela também relatou que um dos principais sinais de alerta no nascimento é a ausência do choro do recém-nascido, situação em que há encaminhamento imediato da mãe e do bebê para o hospital.

Em relação às práticas biomédicas, observou-se que elas ocorrem de maneira complementar e sequencial aos saberes tradicionais, caracterizando uma lógica de intermedicalidade. Essa relação entre práticas tradicionais e serviços biomédicos evidencia que o cuidado indígena não se organiza por oposição absoluta ao modelo ocidental, mas por articulações e negociações entre diferentes racionalidades terapêuticas (Pellon; Vargas, 2010). Inicialmente, o indivíduo procura o líder espiritual para avaliação do caso e definição do tratamento adequado. Quando não há melhora do quadro ou quando a situação exige outro tipo de intervenção, ocorre o encaminhamento para serviços externos de saúde, como Unidade Básica de Saúde e hospital, com apoio do Agente Indígena de Saúde (AIS) residente na comunidade. Essa articulação permite que a comunidade acione o sistema biomédico quando necessário, sem abandonar seus modos próprios de compreender e praticar o cuidado.

No cotidiano interno da aldeia, observou-se que recursos biomédicos e tecnológicos, como termômetro, aparelho de aferição de pressão arterial e medicamentos industrializados, não ocupam lugar central nas práticas tradicionais de cuidado, sendo utilizados principalmente quando há orientação médica ou encaminhamento aos serviços de saúde. Ainda assim, a aldeia recebe visitas semanais de profissionais da saúde, o que contribui para garantir assistência sem desconsiderar os costumes locais. Essa relação evidencia que o cuidado em saúde na comunidade não se organiza pela substituição dos saberes tradicionais pela biomedicina, mas pela convivência entre diferentes racionalidades de cuidado. Nesse sentido, a discussão sobre tecnologias em saúde precisa considerar que elas não se limitam a equipamentos ou procedimentos técnicos, mas também envolvem saberes, práticas e formas de organização do cuidado (Lorenzetti *et al.*, 2012).

Dessa forma, os resultados indicam que o cuidado em saúde entre os Mbyá-Guarani da Aldeia Tekoá Vy'a articula espiritualidade, território, memória, oralidade, alimentação, ervas medicinais, atuação das parteiras, liderança espiritual e acesso complementar aos serviços biomédicos. Essa dinâmica reforça a necessidade de práticas de saúde interculturais, capazes de reconhecer os saberes indígenas e promover diálogo respeitoso com os recursos contemporâneos de cuidado em saúde (Lorenzetti *et al.*, 2012; Santos, 2019).

Assim, a experiência evidencia que a atenção à saúde em comunidades indígenas deve considerar não apenas a oferta de serviços, mas também os sentidos culturais atribuídos ao cuidado, à doença, à cura e à vida coletiva.

4 CONCLUSÕES

A visita à Aldeia Tekoá Vy'a possibilitou compreender a importância do respeito às diferentes concepções de saúde e cuidado, especialmente quando se trata de comunidades indígenas que preservam saberes tradicionais, espirituais e comunitários. A experiência evidenciou que, para o povo Mbyá-Guarani, saúde não se limita à ausência de doença, mas envolve equilíbrio entre corpo, espírito, território, coletividade e modos próprios de viver.

Observou-se que as práticas tradicionais, como o uso de ervas medicinais, rezas, cantos, rituais, orientações alimentares e acompanhamento por parteiras, ocupam lugar central no cuidado em saúde da comunidade. A atuação do líder espiritual Artur, da parteira e do Agente Indígena de Saúde demonstra a existência de uma organização própria do cuidado, baseada na oralidade, na memória, na experiência e na transmissão intergeracional dos conhecimentos.

Também foi possível compreender que a relação com a biomedicina ocorre de forma complementar, sendo acionada quando os recursos tradicionais não são suficientes ou quando há necessidade de encaminhamento para serviços externos, como Unidade Básica de Saúde e hospital. Nesse sentido, o cuidado em saúde na aldeia não deve ser interpretado como ausência de tecnologia, mas como coexistência entre diferentes racionalidades de cuidado, em que os saberes tradicionais e os recursos biomédicos podem dialogar de forma respeitosa.

Dessa forma, conclui-se que o acesso às tecnologias contemporâneas em saúde deve ocorrer sem desconsiderar a realidade cultural, espiritual e territorial de cada povo. Mais do que impor modelos externos de cuidado, é necessário fortalecer práticas interculturais, baseadas na escuta, no respeito e na articulação entre saberes. A experiência com a etnia Mbyá-Guarani de Major Gercino evidencia que o cuidado mais efetivo é aquele que considera a identidade cultural da comunidade, reconhecendo seus conhecimentos próprios e garantindo acesso aos direitos à saúde de forma humanizada e respeitosa.

REFERÊNCIAS

LOPES, Tairine Gabriela Pereira *et al.* Conhecer, Reconhecer e Respeitar: relato de Experiência da visita a Aldeia MbyáGuarani de Major Gercino (SC) In: Jornada de Iniciação Científica, 17.; MOSTRA DE EXTENSÃO, 12., 2018, Brusque. **Anais** [...]. Brusque: UNIFEBE, 2018. p. 797-810. Disponível em: bit.ly/enpex18. Acesso em: 4. maio. 2026.

LORENZETTI, Jorge *et al.* Tecnologia, inovação tecnológica e saúde: uma reflexão necessária. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 21, p. 432-439, 2012.

PELLON, Luiz Henrique Chad; VARGAS,Liliana Angel. Cultura, interculturalidade e processo saúde-doença: (des) caminhos na atenção à saúde dos Guarani Mbyá de Aracruz, Espírito Santo. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, *[s. l.]*, v. 20, n. 4, p. 1377–1397, 2010. DOI 10.1590/S0103-73312010000400017. Disponível em: https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=919b7b8c-24aa-395b-b8bd-d166a8a9d20f. Acesso em: 4 maio. 2026.

SANTOS, Angélica Brandão. Escuta qualificada como ferramenta de humanização do cuidado em saúde mental na Atenção Básica. APS em Revista, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 170-179, 2019. DOI: 10.14295/aps.v1i2.23. Disponível em: https://apsemrevista.org/aps/article/view/23. Acesso em: 09 maio 2026.

VON HELD, Almir de Amorim. *et al.* Percepção de saúde na etnia Guarani Mbyá e a atenção à saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, *[s. l.]*, v. 16, n. 1S, p. 923–933, 2011. DOI 10.1590/S1413-81232011000700024. Disponível em: https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=6c12fef4-3963-3844-8fcc-611fd9a173c8. Acesso em: 4 maio. 2026.

CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS PARA PEDAGOGOS

José Henrique do Nascimento Neto[1]
Marcelo Noldin[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A cartografia desempenha um papel fundamental no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento espacial, da orientação e da compreensão do espaço vivido pelas crianças. Nesse contexto, o ensino cartográfico deve ocorrer de maneira progressiva, significativa e articulada às experiências cotidianas dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos relacionados à localização, representação e interpretação do espaço geográfico. A alfabetização cartográfica favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação crítica dos alunos, permitindo que compreendam as relações presentes no ambiente em que vivem. As práticas pedagógicas voltadas à cartografia podem envolver diferentes estratégias, como construção de maquetes, produção de mapas mentais, jogos de localização e utilização de recursos tecnológicos digitais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e contextualizado. Além disso, a atuação do pedagogo é indispensável na mediação do conhecimento, especialmente ao considerar as especificidades do desenvolvimento infantil e a necessidade de metodologias adequadas aos anos iniciais. Entretanto, ainda existem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à complexidade de determinados conceitos cartográficos e à escassez de recursos pedagógicos apropriados. Dessa forma, torna-se necessário investir na qualificação docente e em práticas inovadoras que fortaleçam o ensino da cartografia na educação básica. Assim, o presente trabalho busca analisar a influência da formação docente no ensino cartográfico e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento espacial das crianças.

Palavras-chave: cartografia; anos iniciais; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Pereira (2023), a perspectiva miltoniana compreende o espaço geográfico como uma construção histórica e social, cuja leitura crítica exige a análise das relações entre sociedade, território e processos espaciais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Almeida (2001), aponta que seu ensino vai além da simples leitura de mapas, envolvendo a construção de noções espaciais básicas e o desenvolvimento da capacidade de representação do

[1] Graduando em Pedagogia-Anos Iniciais 2. UNIFEBE. *E-mail:* jose.neto@unifebe.edu.br
[2] Mestre em Gestão de Políticas Públicas 1. UNIVALI. *E-mail:* marcelo.noldin@unifebe.edu.br

espaço vivido.

Nesse contexto, Piaget destaca que:

> A atuação do pedagogo se torna central, especialmente no que se refere à mediação entre os conceitos abstratos e a realidade concreta das crianças, considerando os processos de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1971).

Nesse sentido, cabe ao pedagogo planejar e desenvolver práticas didáticas que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil, promovendo a articulação entre teoria e vivência.

Entretanto, Moran (2015) observa que a efetividade do ensino da cartografia está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, especialmente diante das transformações educacionais e tecnológicas contemporâneas. Surge, assim, o seguinte problema de pesquisa: como a formação inicial e continuada dos pedagogos influencia o uso da Cartografia no ensino de Geografia nos anos iniciais, e de que maneira essa relação impacta o desenvolvimento do pensamento espacial das crianças?

Em face do que foi apresentado, Passini defende que:

> O presente ensaio tem como objetivo geral analisar o papel da cartografia no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais, buscando compreender a alfabetização cartográfica, identificar práticas pedagógicas eficazes, relacionar cartografia ao desenvolvimento cognitivo infantil e propor estratégias didáticas aplicáveis à sala de aula (Passini, 2012).

Nessa perspectiva, a análise proposta busca evidenciar a relevância da cartografia como instrumento formativo nos anos iniciais, destacando seu potencial para promover aprendizagens significativas e integradas.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise reflexiva acerca do ensino da cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a construção do estudo, foram utilizados referenciais teóricos relacionados à cartografia escolar, alfabetização cartográfica, desenvolvimento cognitivo infantil e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Almeida (2001), que discute a importância da cartografia escolar no processo de construção das noções espaciais das crianças, bem como em Passini (2012), ao abordar a alfabetização cartográfica como elemento essencial para o desenvolvimento da leitura e interpretação do espaço geográfico. Além disso, Piaget (1971) contribui para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil e da construção progressiva das noções espaciais.

Também foram considerados os estudos de Moran (2015), que enfatizam o uso das tecnologias digitais como ferramenta capaz de potencializar o ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Por fim, Santos (1996) fundamenta a compreensão crítica do espaço geográfico como resultado das

relações sociais. Além da revisão teórica, foram consideradas experiências observadas durante os estágios supervisionados, possibilitando relacionar teoria e prática no contexto escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação inicial e continuada dos pedagogos influencia diretamente a utilização da Cartografia no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que professores que tiveram acesso, durante sua formação acadêmica ou em cursos de aperfeiçoamento, a estudos relacionados à alfabetização cartográfica e ao pensamento espacial demonstraram maior segurança no desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo mapas, localização, orientação espacial, maquetes e representações do espaço vivido. Em contrapartida, verificou-se que a ausência de aprofundamento teórico-metodológico sobre Cartografia na formação docente pode resultar em abordagens limitadas, centradas apenas na memorização de conteúdos ou no uso mecânico de mapas.

Nesse contexto, a formação continuada mostrou-se fundamental para ampliar as possibilidades metodológicas dos pedagogos, contribuindo para a inserção de atividades mais dinâmicas, lúdicas e contextualizadas no ensino de Geografia. O uso de recursos didáticos diversificados, como jogos, desenhos, mapas mentais, tecnologias digitais e observação do espaço escolar e comunitário, favoreceu maior participação e interesse das crianças durante as atividades propostas. Tais estratégias aproximam os conteúdos geográficos da realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Além disso, os dados analisados indicam que a relação entre formação docente e práticas cartográficas impacta diretamente o desenvolvimento do pensamento espacial infantil. As atividades fundamentadas na alfabetização cartográfica possibilitaram às crianças desenvolver habilidades relacionadas à percepção, representação, orientação, localização e interpretação do espaço geográfico. Esse processo contribui para que os estudantes compreendam melhor as relações espaciais presentes em seu cotidiano, fortalecendo a construção de conhecimentos geográficos desde os anos iniciais.

A , Cartografia escolar deve ser compreendida como uma linguagem que auxilia a criança na leitura e interpretação do espaço. O desenvolvimento das noções espaciais ocorre gradativamente e depende de práticas pedagógicas mediadas pelo professor. Assim, evidencia-se que a formação qualificada dos pedagogos é um elemento essencial para promover experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do pensamento espacial, da autonomia intelectual e da formação crítica das crianças.

Sob essa ótica, Passini (2012) afirma que a alfabetização cartográfica contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu espaço de vivência, especialmente quando associada a atividades relacionadas ao cotidiano das crianças. As análises também demonstraram que práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas, como construção de maquetes, jogos

de localização e produção de mapas mentais, favorecem a aprendizagem e estimulam a participação ativa dos alunos.

Somado a isso, Moran (2015) ressalta que o uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades de visualização e compreensão do espaço geográfico, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. Entretanto, os estudos apontam desafios significativos relacionados à formação insuficiente dos pedagogos na área da cartografia, à dificuldade de trabalhar conceitos abstratos e à carência de recursos didáticos adequados. Sob essa ótica, Pereira (2023) aponta que o pensamento de Milton Santos propõe a análise crítica do espaço geográfico a partir das relações sociais, econômicas e territoriais que constituem a formação socioespacial.Dessa forma, torna-se fundamental investir na formação docente e em metodologias inovadoras que fortaleçam o ensino da cartografia nos anos iniciais

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a formação inicial e continuada dos pedagogos exerce influência direta na maneira como a Cartografia é compreendida e utilizada no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando a formação docente contempla fundamentos teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização cartográfica, ao pensamento espacial e às práticas pedagógicas interdisciplinares, os professores tendem a desenvolver estratégias mais significativas, contextualizadas e adequadas à faixa etária das crianças. Em contrapartida, a ausência de aprofundamento nesses aspectos pode limitar o uso da Cartografia a atividades meramente técnicas e mecânicas, restringindo seu potencial formativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a formação continuada mostra-se essencial para ampliar os conhecimentos dos pedagogos, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e sobre o uso de recursos didáticos diversificados, como mapas, maquetes, jogos, tecnologias digitais e atividades de orientação espacial. Essas experiências contribuem para que o professor compreenda a Cartografia não apenas como um conteúdo específico da Geografia, mas como uma linguagem capaz de favorecer a leitura, interpretação e compreensão do espaço vivido pelas crianças.

Além disso, a relação entre formação docente e ensino de Cartografia impacta diretamente o desenvolvimento do pensamento espacial infantil. Ao trabalhar conceitos como localização, orientação, lateralidade, representação e percepção espacial de forma contextualizada, os pedagogos possibilitam que os estudantes construam noções fundamentais para compreender o espaço geográfico e suas transformações. Conforme apontam autores como Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini, a alfabetização cartográfica contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e capazes de interpretar o mundo ao seu redor.

Portanto, evidencia-se a necessidade de investimentos em políticas de formação docente que valorizem a Cartografia escolar como elemento fundamental no ensino de Geografia. Tal perspectiva fortalece práticas

pedagógicas mais significativas e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à construção do pensamento espacial, à compreensão das relações socioespaciais e à formação cidadã.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIFEBE pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAN, José Manuel. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2015.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e ensino de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Cláudio Smalley Soares. **A categoria formação socioespacial na obra de Milton Santos: usos, significados e desdobramentos analíticos**. Revista da ANPEGE, v. 19, n. 38, 2023.

PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Eixo Temático

Tecnologia Educacional

UNIFEBE
É NOSSA. É DAQUI.

fapesc
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

ODS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS E À NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO DE RENDA

Ana Leticia Eifler [1]
Davi Rodrigues Terranova [2]
Kauane Maria Fernandes [3]
Náison Marcos Vargas [4]
Tatiana Costa Masera [5]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Educação Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino destinada a sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por fatores sociais, econômicos, históricos e culturais. Nesse contexto, muitos estudantes precisam conciliar extensas jornadas de trabalho com a permanência escolar, evidenciando as desigualdades sociais que atravessam a realidade educacional brasileira. O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos das desigualdades sociais e das condições de trabalho na permanência escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar Crítica nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, caráter exploratório e procedimentos bibliográficos, fundamentada em produções acadêmicas relacionadas à EJA, à Psicologia Escolar Crítica e às relações entre educação, trabalho e exclusão social. Os resultados apontam que a necessidade de garantir renda, a precarização das relações de trabalho, a sobrecarga cotidiana e a ausência de políticas públicas efetivas favorecem processos de evasão escolar, sofrimento psíquico, sentimentos de incapacidade e desmotivação. Além disso, observou-se que práticas fundamentadas na Psicologia Escolar Crítica contribuem para a construção de espaços de acolhimento, escuta, fortalecimento coletivo e valorização das trajetórias dos estudantes. Conclui-se que garantir o direito à educação de jovens e adultos exige políticas públicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades sociais, da exclusão educacional e das vulnerabilidades que atravessam a vida desses sujeitos.

Palavras-chave: educação de Jovens e Adultos (EJA); permanência escolar; desigualdade social.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: ana.eifler@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: davi.terranova@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: kauane.fernandes@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: naison.vargas@unifebe.edu.br
[5] Mestra em educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino voltada a sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas e históricas, não conseguiram concluir a escolarização na idade regular. Mais do que um espaço de alfabetização ou certificação escolar, a EJA representa um campo atravessado por desigualdades sociais, trajetórias interrompidas e experiências marcadas pela exclusão educacional (Menezes, 2023). A EJA deve ser compreendida para além da escolarização formal, sendo entendida como "um direito humano fundamental para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e ativos dentro da realidade em que vivem" (Rodrigues et al., 2014, p. 181).

Nesse contexto, para (Menezes e Santos, 2023), grande parte dos estudantes da EJA já está inserida no mercado de trabalho formal ou informal, assumindo responsabilidades financeiras precoces e, muitas vezes, sustentando suas famílias. Tal realidade produz um conflito permanente entre a necessidade de sobrevivência econômica e a permanência na escola. A educação passa a disputar espaço com jornadas de trabalho extensas, cansaço físico, deslocamentos longos e ausência de tempo para estudo, descanso e convivência familiar.

(Menezes e Santos, 2023) observam que, embora tenha ocorrido uma ampliação do acesso à educação básica nas últimas décadas, especialmente por meio da expansão da rede pública e das políticas de transferência de renda, isso não foi suficiente para eliminar as desigualdades estruturais que atravessam a vida dos jovens e adultos trabalhadores. "Para os indivíduos com 18 a 24 anos, as articulações entre educação e trabalho são mais diversas, com predominância do grupo que apenas trabalha e dos jovens que nem estudam, nem trabalham" (Menezes; Santos, 2023, p. 149).

A própria organização social da EJA evidencia essas contradições. Muitos estudantes retornam à escola movidos pelo desejo de conquistar melhores condições de vida, mas carregam consigo marcas de fracasso escolar, baixa autoestima e descrença em suas próprias capacidades. Em diversos momentos, a escola aparece associada a sentimentos de inferioridade e exclusão (Rodrigues et al. 2014). Pontuam que alguns estudantes definem a EJA como "lugar de gente burra", enquanto determinados professores reproduzem expectativas reduzidas em relação ao potencial desses alunos. Nesse sentido, o trabalho e a desigualdade social impactam o desempenho escolar, e também a saúde mental dos estudantes (Sawaia, 1999).

Diante deste contexto, surge o questionamento: quais os impactos das desigualdades sociais e das condições de trabalho na permanência escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quais são as contribuições da Psicologia Escolar Crítica nesse contexto? Para isso, este estudo tem como objetivo analisar os impactos das desigualdades sociais e das condições de trabalho na permanência escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar Crítica nesse contexto.

O estudo mostra-se relevante tanto no âmbito acadêmico quanto social, por possibilitar reflexões acerca da relação entre desigualdade social, trabalho e permanência escolar na EJA, evidenciando os desafios enfrentados pelos estudantes que necessitam conciliar extensas jornadas de trabalho com a continuidade dos estudos.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, pois busca ampliar conhecimentos acerca da relação entre desigualdade social, trabalho e permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem aplicação prática imediata. Segundo Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa básica tem como finalidade produzir conhecimentos teóricos sobre determinados fenômenos e contribuir para o avanço científico.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender experiências, significados e vivências dos estudantes da EJA diante das condições sociais, econômicas e educacionais que atravessam suas trajetórias escolares. Para (Minayo, 2001), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos subjetivos das relações humanas, considerando valores, percepções e significados presentes na realidade social.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca aprofundar discussões sobre os impactos das condições sociais e econômicas na trajetória escolar dos estudantes da EJA. Conforme Gil (2008), pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o tema estudado possibilitando o aprimoramento das ideias e a ampliação das reflexões sobre a temática investigada.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, livros e materiais acadêmicos relacionados a EJA, desigualdade social e Psicologia Escolar Crítica. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica utiliza produções já publicadas para fundamentar o estudo.

O levantamento bibliográfico foi realizado utilizando descritores como “Educação de Jovens e Adultos”, “permanência escolar” e “desigualdade social”. Após a seleção dos materiais mais relevantes para a temática, realizou-se a leitura, análise e sistematização das produções, buscando responder ao objetivo deste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um aspecto muito importante refere-se à necessidade de construção coletiva no ambiente escolar. Gesser et al. (2016), evidenciam que o trabalho conjunto entre professores, coordenação e psicologia possibilita práticas mais horizontais e inclusivas, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos da comunidade escolar. Essa perspectiva amplia a compreensão da EJA como um espaço de transmissão de conteúdos e reconstrução da dignidade, da autonomia e da participação social.

A psicologia, ao inserir-se na EJA, depara-se com o desafio de não reduzir as dificuldades dos alunos a transtornos individuais ou doenças. Nesse sentido, Gesser et al. (2016), ressaltam a importância de uma Psicologia Escolar Crítica, capaz de compreender os fenômenos como multideterminados por dimensões históricas, políticas e culturais. Assim, o cansaço físico do estudante que chega à aula após jornadas exaustivas não deve ser interpretado como "falta de interesse", mas como expressão das condições concretas de sua realidade social.

Gesser et. al. (2016) estrutura que uma boa estratégia para lidar com essas demandas é o "Plantão Institucional", que oferece um espaço de escuta e acolhimento para professores e alunos, permitindo a ressignificação das queixas escolares. Gesser et al. (2016), defende que, em vez de focar no "aluno-problema", essa abordagem busca visibilizar as forças presentes no coletivo, transformando o isolamento em potência de ação. Quando o trabalho psicológico atinge a dimensão da subjetividade constituída nas condições concretas de existência, como classe, raça e gênero, as políticas educacionais deixam de ser apenas burocráticas e passam a ser incorporadas à prática pedagógica.

Além disso, os desafios também alcançam os educadores e profissionais da psicologia inseridos nesse contexto. Rodrigues et al. (2014), apontam que a atuação psicológica na EJA exige romper com práticas medicalizantes e individualizantes, buscando compreender o estudante em sua totalidade social e histórica. O psicólogo escolar passa, então, a ocupar um espaço de mediação, escuta e fortalecimento coletivo, contribuindo para que a escola não reproduza os mecanismos de exclusão já vividos pelos estudantes fora dela.

Conforme Gesser et al. (2016), destaca-se a relevância da construção coletiva no ambiente escolar. As experiências analisadas evidenciam que a articulação entre professores, equipe de coordenação e profissionais da psicologia favorece práticas mais horizontais e inclusivas, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos da comunidade educativa. Essa abordagem amplia a compreensão da EJA como espaço que vai além da mera transmissão de conteúdo, tornando-se um território de afirmação da dignidade, de promoção da autonomia e de incentivo à participação social.

A partir da Psicologia Cultural, compreende-se que a aprendizagem é um processo contínuo, mediado pela interação e pela semiótica. Silva et al. (2022) defendem que, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o uso de metodologias como a Leitura Dialógica (LuDiCa) possibilita que os estudantes deixem a posição de ouvintes passivos para se tornarem coautores de sentidos. Essa perspectiva é especialmente relevante diante das desigualdades sociais e da necessidade de conciliar estudo e trabalho, pois permite que os alunos relacionem o conhecimento escolar às suas próprias experiências de vida. Dessa forma, a escola se transforma em um espaço de construção coletiva, onde valores e crenças podem ser expressos e debatidos, favorecendo tanto a formação crítica quanto a busca por melhores condições de inserção no mercado de trabalho.

Assim, a EJA revela-se como um território marcado por tensões entre inclusão educacional e exclusão social. Embora o acesso à escola tenha aumentado nas últimas décadas, Menezes e Santos (2023) observam que a permanência e o sucesso escolar continuam condicionados pelas desigualdades econômicas e pela necessidade de trabalhar. Desse modo, jovens negros, pobres e trabalhadores seguem sendo os mais afetados por trajetórias escolares interrompidas e pela evasão.

Além disso, há um fator crítico para a permanência, muitas vezes invisibilizado: o impacto do trabalho reprodutivo. Para as mulheres pobres, a exclusão dos estudos é frequentemente ditada pela sobrecarga de cuidados com crianças e afazeres domésticos (Sawaia, 2014). Menezes e Santos (2023) destacam que a presença de crianças no domicílio aumenta desproporcionalmente a taxa de jovens mulheres fora da escola e do trabalho, evidenciando que o direito à educação exige políticas multissetoriais que incluem a oferta de creches públicas.

Diante disso, pensar a EJA implica compreender que o direito à educação não pode ser desvinculado das condições materiais de existência. Garantir a permanência escolar exige políticas públicas que enfrentam simultaneamente a pobreza e a precarização do trabalho, pois, conforme Sawaia (2014) e Menezes e Santos (2023), o sofrimento social, o cansaço físico de jornadas exaustivas e a pressão econômica não são apenas obstáculos logísticos, mas fatores que geram ansiedade e sentimentos de incapacidade. Desse modo, o suporte adequado permite que estudar deixe de ser um esforço de sobrevivência e se torne, efetivamente, um exercício de emancipação social (Rodrigues, 2014).

Nesse cenário, a atuação da psicologia deve romper com modelos medicalizantes que individualizam o problema. Conforme fundamentado por Gesser et al. (2016) e Rodrigues et al. (2014), a Psicologia deve propor que as dificuldades de aprendizagem sejam lidas como fenômenos multideterminados por dimensões históricas e políticas. Tais dimensões permitem criar espaços de escuta onde as queixas escolares podem ser ressignificadas, transformando o isolamento do estudante em potência coletiva.

4 CONCLUSÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um direito humano fundamental para a construção da autonomia, da cidadania e da participação social dos sujeitos. Entretanto, a efetivação desse direito ainda encontra inúmeros obstáculos relacionados às desigualdades sociais, à precarização das condições de vida e à necessidade premente de manutenção de renda por parte dos estudantes trabalhadores.

O conflito entre jornadas exaustivas de trabalho e a permanência escolar produz impactos significativos na trajetória educacional dos estudantes da EJA, afetando o desempenho acadêmico e a saúde mental e emocional desses sujeitos. Nesse contexto, o sofrimento ético-político manifesta-se por meio do cansaço físico e da desmotivação, os quais não devem ser compreendidos como limitações individuais, mas como expressões das condições históricas e sociais de exclusão.

Diante dessa realidade, a Psicologia Escolar Crítica desempenha um papel vital ao romper com modelos medicalizantes, promovendo espaços de escuta e fortalecimento coletivo que valorizam as trajetórias de vida dos estudantes. Em última análise, a permanência escolar na EJA depende de políticas públicas multissetoriais que enfrentam a pobreza e a precarização do trabalho, garantindo que a educação seja um exercício real de dignidade e emancipação social.

REFERÊNCIAS

BARROS, Camila Monteiro de; VITAL, Luciane Paula. **Abordagens metodológicas das pesquisas em organização e representação do conhecimento no contexto brasileiro. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 17, p. 1-16, 2019. DOI: 10.20396/rdbci.v17i0.8653734. Disponível em: SciELO. A cesso em: 15 maio 2026.

GESSER, Marivete; BOLIS, Adriana; CORD, Denise; OLTRAMARI, Leandro Castro; PEREIRA, Rafael. Educação de Jovens e Adultos e Psicologia: intervenções e saberes. **Pesquisas e Práticas Psicossociais,** São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 388-402, jul./dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira de; SANTOS, Raquel Souza dos. **Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022). Tempo Social**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 137–160, set.–dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Acesso em: 15 maio 2026.

RODRIGUES, Gabrielli Tochetto; et al. Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 181-184, jan./abr. 2014.

SILVA, Vanessa Rosa Bastos da; et al;. Processos dialógicos na EJA: refletindo a partir da Psicologia Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 26, 2022.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS CIDADES EDUCADORAS: ARTICULAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E ARQUITETURA E URBANISMO

Shirlei de Souza Corrêa [1]
Claudia Elisa Poletto [2]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Resumo expandido
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O presente relato de experiência, de abordagem qualitativa, socializa uma experiência de formação inicial docente desenvolvida no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, articulada à perspectiva das Cidades Educadoras e ao curso de Arquitetura e Urbanismo. A proposta foi desenvolvida de forma interdisciplinar e compreendeu a cidade de Brusque como território educativo, possibilitando a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas, respeitando o interesse dos estudantes e as necessidades curriculares propostas. Conclui-se que a experiência fortaleceu a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática e principalmente a formação crítica dos estudantes por meio do pertencimento e responsabilidade social.

Palavras-chave: Formação Docente; Estágio Supervisionado; Cidades Educadoras; Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, especialmente no contexto contemporâneo, exige a construção dessas experiências formativas que articulem teoria, prática e leitura crítica da realidade social. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado assume papel fundamental ao possibilitar que os acadêmicos mobilizem conhecimentos teóricos em diálogo com os contextos concretos de atuação (Araújo, Fortunato e Medeiros, 2024). Foi a partir dessa compreensão que se estruturou a experiência desenvolvida tendo como eixo norteador a temática das Cidades Educadoras, considerando o território como currículo.

Um território vivo, como ferramenta metodológica, na visão de Milton Santos, "[...] só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o considerarmos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que deles se utilizam." (Santos, 2000, p. 68). Para o autor, o território é constituído pelas relações humanas, pelas experiências, pelos usos sociais e pelas dinâmicas culturais que nele se estabelecem.

[1] Doutora em Educação - UNIVALI, com período sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Professora no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE, cursos de licenciatura em Pedagogia. E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br
[2] Mestra em Arquitetura, com Doutorado na mesma área em desenvolvimento. Professora no Centro Universitário de Brusque - Unifebe, cursos de arquitetura. E-mail: claudia.poletto@unifebe.edu.br

Considerando esse pressuposto, esse texto, de abordagem qualitativa, objetiva socializar um relato de experiência de formação inicial docente desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, articulada à perspectiva das Cidades Educadoras e construída em interlocução com o curso de Arquitetura e Urbanismo.

Partindo desses elementos introdutórios, o texto organiza-se em duas seções centrais: a primeira discute a formação docente em diálogo com os contextos locais e as perspectivas das Cidades Educadoras, refletindo sobre a articulação entre teoria, território e prática pedagógica; a segunda apresenta a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado, enfatizando a interlocução entre os cursos, bem como os processos formativos construídos coletivamente ao longo dessa trajetória.

2 METODOLOGIA

A proposta aqui apresentada surgiu da necessidade de pensar a formação de professores em diálogo com as demandas contemporâneas, reconhecendo que a docência exige não apenas domínio teórico e metodológico, mas também sensibilidade para compreender os contextos sociais, culturais e humanos nos quais a prática educativa se insere (Araújo, Fortunato e Medeiros, 2024). Nesse sentido, o Estágio Supervisionado é concebido como espaço de investigação, escuta, reflexão e construção compartilhada de conhecimentos, no qual os acadêmicos foram convidados a olhar para o município de Brusque como um espaço vivo de aprendizagem, identificando problemáticas, memórias, culturas e experiências capazes de se transformarem em temas geradores para suas práticas pedagógicas.

O texto caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurado como relato de experiência e busca apresentar uma proposta de formação docente vinculada à perspectiva das Cidades Educadoras. A experiência foi desenvolvida com a oitava fase do curso de Pedagogia, em uma instituição de ensino superior de Brusque, e contou com uma articulação interdisciplinar entre os cursos de Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo, tanto na organização quanto no desenvolvimento das práticas formativas.

Portanto, esse relato de experiencia é uma escrita construída no plural, justamente porque essa experiência não pode ser compreendida a partir de uma lógica individualizada. Embora os acadêmicos tenham sido orientados pelos orientadores de estágio, suas práticas foram profundamente influenciadas pelas demandas locais e regionais identificadas no próprio território, pelas experiências compartilhadas entre os colegas e pelas contribuições advindas da aproximação com o curso de Arquitetura e Urbanismo. As atividades participativas desenvolvidas e aqui relatadas procuram reconhecer e valorizar a vivência individual e comunitária dos alunos, sendo o processo formativo constituído de uma rede de relações, trocas e aprendizagens coletivas (Gatti, 2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃOES

3.1 Formação Docente e a Aproximação ao Contexto Local

A formação de professores, especialmente no contexto contemporâneo, exige a construção de experiências formativas que articulem teoria, prática e leitura crítica da realidade social. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado assume papel fundamental ao possibilitar que os acadêmicos mobilizem conhecimentos teóricos em diálogo com os contextos concretos de atuação (Araújo, Fortunato e Medeiros, 2024). Foi a partir dessa compreensão que se estruturou a experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, tendo como eixo norteador a temática das Cidades Educadoras, perspectiva espanhola que compreende a cidade como território educativo e formativo, ampliando os espaços e as possibilidades de aprendizagem para além das fronteiras da escola.

Esse movimento internacional, articulado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, compreende a cidade como território educativo e defende que os processos de aprendizagem ultrapassam os limites físicos da escola, envolvendo diferentes espaços formais, não formais e informais de educação (Alves e Schmidt, 2024).

Discutir essa perspectiva na formação docente torna-se relevante porque amplia a compreensão sobre o papel social da escola e sobre as possibilidades educativas presentes nos diferentes contextos da vida urbana. Participar da vida social é da natureza do humano, e segundo Boff (2007, p. 35): “o ser humano, é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais as mais igualitárias, justas, livres e fraternas”.

Inserir as Cidades Educadoras na formação de professores representa uma possibilidade de reconhecer esse movimento e repensar a docência a partir de uma perspectiva contemporânea, que compreende a educação como responsabilidade coletiva e reconhece a cidade como espaço formativo, cultural e humano. Para Alves e Schmidt (2024), ao reconhecer museus, praças, bibliotecas, espaços culturais, ambientais e comunitários como ambientes de aprendizagem, os futuros professores desenvolvem uma visão mais integrada e interdisciplinar da educação, aproximando o currículo das vivências e realidades dos estudantes. À luz da perspectiva das Cidades Educadoras, “esse participar da vida social contribui no processo de geração de identidade do indivíduo com o seu ambiente, seja a cidade, seja o bairro ou a comunidade” (Alves e Schmidt, 2024, p. 4).

É também nesse sentido que se compreende a articulação curricular no ensino superior, o que compreende uma formação ampliada (Gripa, Baade e Corrêa, 2025), vinculada às necessidades do mundo do trabalho, sem deixar de considerar as demandas locais.

3.2 A Articulação entre Saberes

A organização do Estágio Supervisionado ocorreu em momentos articulados. Inicialmente, realizou-se um aprofundamento teórico sobre o movimento das Cidades Educadoras, tomando como referência a Carta das Cidades Educadoras e estudos desenvolvidos em diferentes contextos, inclusive no Brasil. Essa perspectiva contribuiu para refletir sobre a identidade e o território como elementos fundamentais para práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Em seguida, os acadêmicos de Pedagogia elaboraram e desenvolveram planos de ensino a partir da identificação de elementos significativos do município de Brusque, transformando aspectos históricos, culturais, sociais e ambientais em temas geradores para as práticas de estágio. Entre os temas abordados destacaram-se o Rio Itajaí-Açu, a tradição têxtil local e o potencial artístico presente na Praça das Esculturas Ilse Teske.

Um dos principais diferenciais da experiência foi a articulação entre os cursos de Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo. A participação de professores e estudantes da Arquitetura ampliou o olhar sobre a cidade e suas potencialidades educativas, fortalecendo a integração entre escola, território e formação docente.

Entre as experiências desenvolvidas, destacou-se o estudo das esculturas presentes no município. Após conhecerem a história das obras, a origem dos artistas e os significados das esculturas, as crianças produziram suas próprias criações, articulando pesquisa, planejamento e expressão artística com atividades de leitura, produção textual e matemática.

Imagens 1 e 2: exploração das replicas de esculturas e reprodução das esculturas.

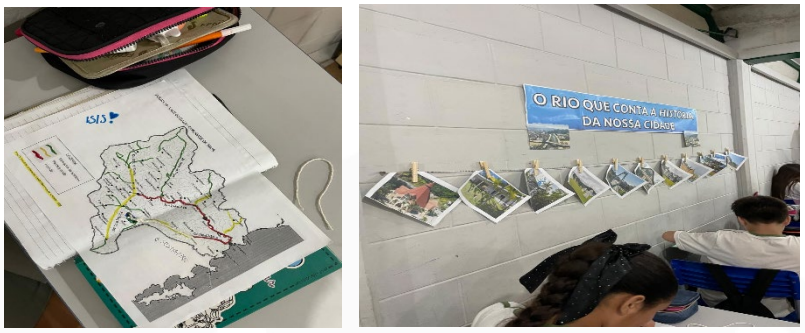



Fonte: os pesquisadores, 2026.

Esse movimento de articulação entre teoria e prática considerou a cidade como currículo vivo (Pacheco, 2018), favorecendo aprendizagens para além da escola e fortalecendo propostas interdisciplinares e colaborativas na formação docente (Mazzurana, Prigol e Corrêa, 2026). Mais do que desenvolver atividades pedagógicas, os acadêmicos foram instigados a revisitar a cidade em que vivem, problematizando aspectos históricos, culturais, ambientais e sociais, além de incentivar as crianças a se reconhecerem como produtoras de conhecimento.

Essa perspectiva também esteve presente na proposta “O rio que conta a história da nossa cidade”, desenvolvida a partir das discussões sobre o Rio Itajaí-Mirim como elemento histórico e identitário do município de Brusque. Para as atividades, os estagiários utilizaram o livro *Brusque: os 60 e os 160, elementos da nossa história* (Glatz, 2018), aproximando os estudantes das memórias e narrativas locais. As atividades práticas articularam conhecimentos de matemática, geografia e história, reforçando a interdisciplinaridade e a compreensão da cidade como espaço de aprendizagem.

Imagens 3 e 4: Atividades sobre o Rio Itajaí-Mirim produzidas a partir do estudo do livro.



Fonte: os pesquisadores, 2026.

Há que se considerar que, para além do material utilizado, as crianças realizaram pesquisas com seus familiares, trazendo novas perspectivas sobre o tema, o que reforçou a proposta de construção do conhecimento, não somente para as crianças, mas também para os estagiários. Esse movimento de interlocução de saberes, aproxima-se das reflexões de Gatti (2011) ao compreender a formação docente como um processo contínuo de trocas, experiências e aprendizagens mútuas, no qual o professor também se constitui como sujeito que aprende, investiga e transforma sua prática a partir da realidade em que está inserido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo socializar uma experiência de formação inicial docente desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado em Pedagogia, articulada à perspectiva das Cidades Educadoras e construída por meio da interlocução entre os cursos de Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo. Ao longo desse percurso, foi possível compreender que a aproximação entre formação docente, território e práticas interdisciplinares potencializa experiências formativas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

As práticas desenvolvidas evidenciaram que a cidade pode assumir um papel central nos processos educativos, constituindo-se como espaço de aprendizagem, investigação e produção de sentidos. Ao reconhecerem elementos históricos, culturais, ambientais e sociais do município de Brusque como temas geradores de suas práticas pedagógicas, os estagiários ampliaram

sua compreensão sobre currículo, docência e formação humana, aproximando o ensino das realidades vividas pelos estudantes.

A articulação com o curso de Arquitetura e Urbanismo representou um dos principais diferenciais da experiência, na medida em que promoveu um diálogo interdisciplinar capaz de ampliar o olhar sobre a cidade e suas potencialidades educativas. Essa interlocução favoreceu não apenas a construção coletiva de conhecimentos, mas também o fortalecimento de uma concepção de educação como responsabilidade compartilhada entre diferentes sujeitos e áreas do saber.

Concluímos, portanto, que a perspectiva das Cidades Educadoras, articulada ao trabalho interdisciplinar entre Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo, contribui significativamente para a construção de uma formação docente conectada às demandas contemporâneas, capaz de reconhecer a cidade como espaço educativo e os sujeitos como protagonistas de seus territórios e de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, V. **Formação docente, estágio supervisionado e práticas reflexivas na contemporaneidade**. 2024.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: Educação & Sociedade. Acesso em: 8 maio 2026.

GLATZ, Rosemari. **Brusque – os 60 e os 160**: elementos da nossa história. Brusque: UNIFEBE, 2018.

GRIPA, S.; BAADE, J. H.; CORRÊA, S. de S. Reorganização curricular no ensino superior: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas de Stephen J. Ball. *Revista de Geopolítica*, v. 16, n. 5, e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. 10.56238/revgeov16n5-282

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORRÊA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 13, n. 34, p. 251-268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: Perspectivas em Diálogo. Acesso em: 8 maio 2026.

PACHECO, J. A. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ZLUHAN, MARA REGINA; CORRÊA, SHIRLEI DE SOUZA ; ZWIEREWICZ, MARLENE ; VIOLANT-HOLZ, VERÓNICA . The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. Education Sciences , v. 15, p. 1281, 2025. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281 Acesso em: 8 maio 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradecer às crianças que participaram desse movimento. E aos professores que generosamente abrem a sala de aula e o coração para nos receber, e confiam no nosso trabalho, a ponto de embarcarem nas nossas propostas e nos ajudarem a desenvolver nosso trabalho. Ninguém ensina ninguém, aprendemos juntos. Por isso, obrigada!

A PRESENÇA DA TECNOLOGIA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Giulia Oliveira Gonzalez[1]
Isadora Torres Bollico[2]
Giovana Wendt Carpes[3]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[4]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A presença das tecnologias digitais em comunidades indígenas tem produzido transformações nas formas de comunicação, participação social, acesso à informação e manutenção de vínculos, sem necessariamente representar perda da identidade cultural. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos socioculturais do uso da tecnologia em comunidades indígenas, destacando suas potencialidades, desafios e relações com a inclusão digital, a educação, a saúde e o fortalecimento cultural. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica articulada a um relato de experiência realizado a partir de visita de campo à Aldeia Guarani Tekoa Vy'a, em Major Gercino (SC), no âmbito da disciplina de Cultura e Cidadania do curso de Medicina da UNIFEBE. Os resultados indicam que a tecnologia pode ser apropriada de forma contextualizada pelas comunidades indígenas, contribuindo para a comunicação, o acesso à informação, a visibilidade política, a manutenção de vínculos familiares e o acesso a serviços, especialmente por meio da telessaúde. Observou-se, contudo, que a inclusão digital ainda enfrenta desafios relacionados à conectividade, à infraestrutura, à desigualdade de acesso e à permanência de preconceitos que associam os povos indígenas ao atraso. Conclui-se que as tecnologias digitais, quando integradas aos saberes tradicionais e apropriadas conforme os interesses das próprias comunidades, podem fortalecer a cultura indígena, ampliar o protagonismo social e contribuir para uma sociedade mais inclusiva, plural e culturalmente sensível.

Palavras-chave: povos indígenas; inclusão digital; tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e da internet tem promovido transformações significativas nas formas de comunicação em escala global, impactando não apenas os centros urbanos, mas também comunidades

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail:* giulia.gonzalez@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail:* isadora.bollico@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail:* giovana.carpes@unifebe.edu.br
[4] Titulação do(a) Autor(a) 4. Instituição de vínculo. *E-mail*: autor4@email.com.br

historicamente marginalizadas, como os povos indígenas. Inseridos em contextos socioculturais específicos, esses povos vêm estabelecendo novas relações com as tecnologias digitais, apropriando-se delas de maneiras próprias, sem necessariamente abandonar seus modos tradicionais de vida, comunicação e organização cultural (Pereira, 2023).

Em relação a comunicação nas comunidades indígenas, o qual é tradicionalmente fundamentada na oralidade, na coletividade e na transmissão intergeracional de saberes, constitui elemento central para a manutenção da identidade cultural, da organização social e da espiritualidade. Nesse contexto, a introdução da internet representa não apenas uma mudança técnica, mas uma reconfiguração das formas de interação e produção de conhecimento, criando um cenário híbrido no qual tradição e contemporaneidade se entrelaçam (Falico; Romanelli, 2024).

Entre os diversos meios das tecnologias da informação e comunicação têm se consolidado como instrumentos importantes na afirmação identitária e na luta por direitos, permitindo que os povos indígenas construam e difundam suas próprias narrativas e ampliem sua visibilidade social e política (Queiroz; Backes, 2023). No entanto, a presença desta nesses territórios ainda é entremeada por preconceitos baseados em visões etnocêntricas, que associam os povos indígenas ao atraso e desconsideram a diversidade cultural e o caráter dinâmico de suas sociedades (Silva, 2021).

Nesse sentido, o uso de celulares, redes sociais e internet muitas vezes é interpretado de forma estereotipada, como se comprometesse à “identidade indígena”. Contudo, a cultura está em constante transformação, e a apropriação tecnológica pode ser compreendida como estratégia de adaptação, resistência e fortalecimento cultural, e não como perda de identidade.

Durante visita de campo à Aldeia Guarani Tekoa Vy’a, em Major Gercino (SC), realizada no âmbito da disciplina de Cultura e Cidadania do curso de Medicina da UNIFEBE, foi possível observar como a tecnologia se integra ao cotidiano da comunidade. Entre os relatos compartilhados, destacou-se a experiência de uma liderança espiritual que utiliza a internet para manter contato com familiares distantes, evidenciando o papel das tecnologias digitais na manutenção de vínculos afetivos e sociais.

A partir dessa vivência, o relato de experiência torna-se um caminho relevante para analisar não apenas os usos objetivos da tecnologia, mas também as dimensões subjetivas, culturais e sociais observadas no contato com a comunidade. A narrativa reflexiva permite compreender a experiência vivida como fonte de análise e produção de conhecimento (Freitas; Galvão, 2007). Além disso, a presença da internet amplia as possibilidades de comunicação externa, fortalece a visibilidade política e contribui para o protagonismo dessas comunidades, ao mesmo tempo em que exige uma análise crítica e sensível às especificidades culturais.

Entretanto, a presença das tecnologias digitais em comunidades indígenas não deve ser interpretada de forma simplista, seja como símbolo de progresso inevitável, seja como ameaça à preservação cultural. Ambas as perspectivas reproduzem visões reducionistas que ignoram a complexidade das

dinâmicas socioculturais indígenas. A ideia de que o uso de celulares, redes sociais ou internet descaracterizaria a identidade desses povos baseia-se em concepções estáticas de cultura, desconsiderando que toda cultura é historicamente construída, dinâmica e capaz de incorporar novos elementos sem perder seus referenciais fundamentais. Por outro lado, a defesa acrítica da inclusão digital também merece questionamento, uma vez que o acesso às tecnologias não elimina automaticamente desigualdades históricas relacionadas ao território, à educação, à saúde e à garantia de direitos. Nesse contexto, torna-se necessário compreender a tecnologia como um campo de disputas, possibilidades e desafios, cujo impacto depende das formas de apropriação realizadas pelas próprias comunidades indígenas. Assim, mais do que discutir a presença ou ausência das tecnologias nesses territórios, é fundamental analisar de que maneira elas podem contribuir para ampliar a autonomia, fortalecer identidades coletivas e promover o protagonismo indígena sem reproduzir relações de dependência ou invisibilização cultural.

Por fim, o uso da tecnologia também se destaca nas áreas de educação e saúde, especialmente por meio da telessaúde, que amplia o acesso a serviços em regiões de difícil acesso e contribui para a redução de desigualdades (Brasil, 2026). Entretanto, sua efetividade depende de fatores estruturais, como conectividade e infraestrutura, além do respeito às práticas culturais e aos modos próprios de cuidado das comunidades. Assim, quando apropriada de forma significativa, a tecnologia pode contribuir para o fortalecimento cultural, a manutenção de vínculos e a ampliação da autonomia dos povos indígenas, reforçando a necessidade de políticas públicas inclusivas e culturalmente sensíveis (Lima; Cruz Junior, 2023).

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão da relação entre tecnologias digitais e comunidades indígenas, com ênfase em seus impactos sociais, culturais, educacionais e em saúde. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a análise interpretativa dos fenômenos, considerando seus significados, contextos e formas de apropriação tecnológica.

O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre a presença das tecnologias digitais em comunidades indígenas, enquanto o caráter descritivo permite apresentar formas de uso da internet, seus impactos e os desafios identificados tanto na literatura quanto na experiência de campo.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, articulada a um relato de experiência. A revisão contemplou artigos científicos, livros, dissertações e documentos institucionais localizados em bases e repositórios como PubMed, SciELO e bibliotecas digitais, com publicações entre 2021 e 2026. Foram priorizados materiais que abordavam a inclusão digital, comunicação indígena, tecnologias digitais, povos indígenas, educação e telessaúde.

O relato de experiência foi elaborado a partir de visita de campo à Aldeia Guarani Tekoa Vy'a, localizada em Major Gercino (SC), realizada no âmbito da disciplina de Cultura e Cidadania, do curso de Medicina da UNIFEBE, sob orientação do professor Guilherme Augusto Hilário Lopes. Durante a visita, foram realizadas observações diretas do cotidiano da comunidade, com atenção especial às formas de uso das tecnologias digitais, à comunicação, à manutenção de vínculos e às relações entre tradição e contemporaneidade.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação direta não estruturada, registros reflexivos da experiência e análise documental, sem aplicação de instrumentos formais de coleta. A análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa, articulando as observações de campo ao referencial teórico, a fim de compreender as potencialidades, os desafios e as implicações socioculturais do uso da tecnologia em comunidades indígenas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica e da observação realizada durante a visita à Aldeia Guarani Tekoa Vy'a, em Major Gercino (SC), evidenciam que a relação entre comunidades indígenas e tecnologias digitais é marcada por dinâmicas complexas, que não podem ser reduzidas a interpretações exclusivamente positivas ou negativas. Embora a ampliação do acesso à internet represente novas possibilidades de comunicação, participação social e acesso a serviços, seus impactos dependem das condições sociais, culturais e estruturais que permeiam cada território. Nesse sentido, a inserção digital deve ser compreendida como um processo heterogêneo, atravessado por disputas, adaptações e diferentes formas de apropriação tecnológica.

A experiência de campo demonstrou que o uso da internet e de dispositivos digitais não implica necessariamente ruptura com os modos tradicionais de vida. Ao contrário, observou-se que a tecnologia pode ser incorporada de maneira estratégica pelas comunidades, atendendo a demandas concretas de comunicação, manutenção de vínculos familiares e acesso à informação. Entretanto, essa constatação também desafia estereótipos historicamente construídos pela sociedade não indígena, que frequentemente associa a identidade indígena à ausência de elementos tecnológicos. Tal perspectiva revela uma compreensão estática da cultura, ignorando que os processos culturais são dinâmicos e que a incorporação de novas ferramentas não implica abandono de valores, saberes ou práticas tradicionais (Pereira, 2023).

Por outro lado, os resultados também evidenciam que a inclusão digital não deve ser compreendida como solução automática para desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas. A permanência de limitações relacionadas à infraestrutura, à qualidade da conexão e ao acesso a equipamentos demonstra que a simples disponibilização de tecnologias não garante participação efetiva nos espaços digitais. Conforme apontam Queiroz e Backes (2023), a exclusão digital permanece como um dos principais obstáculos para o exercício pleno da cidadania digital, revelando que as desigualdades sociais existentes no mundo físico tendem a reproduzir-se no ambiente virtual.

No campo da saúde, a telessaúde apresenta potencial significativo para ampliar o acesso a atendimentos especializados em regiões geograficamente isoladas. Contudo, os resultados sugerem que sua efetividade não depende exclusivamente da disponibilidade tecnológica. A adoção de estratégias de cuidado mediadas por recursos digitais exige sensibilidade às especificidades culturais das comunidades indígenas, de modo a evitar práticas que desconsiderem seus conhecimentos tradicionais ou reproduzam modelos assistenciais incompatíveis com suas realidades. Assim, embora a tecnologia possa contribuir para a promoção da equidade em saúde, sua implementação deve ocorrer de forma articulada com as necessidades e perspectivas das próprias comunidades (Brasil, 2026).

Além disso, a ocupação dos espaços digitais pelos povos indígenas pode ser interpretada como uma estratégia contemporânea de resistência e afirmação identitária. A utilização das redes para compartilhar conhecimentos, denunciar violações de direitos e ampliar a visibilidade de pautas coletivas demonstra que as tecnologias digitais também se constituem como espaços de disputa simbólica e política. Nesse contexto, a apropriação tecnológica ultrapassa a dimensão instrumental e assume papel relevante na construção de protagonismo social, evidenciando que ancestralidade e inovação não são elementos opostos, mas componentes que podem coexistir e fortalecer processos de autonomia e resistência cultural (Lima; Cruz Junior, 2023).

4 CONCLUSÕES

A análise realizada evidenciou que o uso das tecnologias digitais em comunidades indígenas constitui um processo complexo, marcado por potencialidades e desafios. A inserção digital não ocorre de forma homogênea, pois depende de fatores estruturais, territoriais, culturais e sociais que influenciam as formas de acesso, apropriação e uso da internet.

Os resultados indicam que a tecnologia pode atuar como instrumento de inclusão, ampliando a comunicação, o acesso à informação, a manutenção de vínculos sociais e o alcance de serviços em áreas como educação e saúde. No campo da saúde, a telessaúde aparece como uma possibilidade importante para reduzir distâncias e ampliar o acesso a orientações e atendimentos em territórios de difícil acesso, desde que acompanhada de infraestrutura adequada e respeito às práticas culturais das comunidades.

Verificou-se, ainda, que o uso da internet não implica, necessariamente, perda da identidade indígena. Quando apropriadas de forma contextualizada, as tecnologias digitais podem contribuir para fortalecer a cultura, ampliar a visibilidade política, favorecer o protagonismo indígena e possibilitar novas formas de comunicação entre tradição e contemporaneidade.

Entretanto, persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso, à conectividade limitada, à necessidade de capacitação e à superação de preconceitos que associam os povos indígenas ao atraso. Esses aspectos reforçam a importância de políticas públicas de inclusão digital que sejam efetivas, contínuas e culturalmente sensíveis.

Dessa forma, conclui-se que a tecnologia, quando integrada aos saberes tradicionais e apropriada de acordo com os interesses das próprias comunidades, pode contribuir para o fortalecimento dos povos indígenas, configurando-se como ferramenta de transformação social, inclusão e construção de uma sociedade mais plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Projeto chega ao milésimo atendimento de telessaúde em territórios indígenas**. Brasília, 2026. Disponível em:https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/com-apoio-do-ministerio-da-saude-projeto-chega-ao-milesimo-atendimento-de-telessaude-em-territorios-indigenas. Acesso em: 04 maio 2026.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. Ciências & Cognição,** v. 12, 2007.

PEREIRA, Eliete da Silva. Comunicação conectiva digital indígena no Brasil entre a apropriação e a incorporação tecnológica. **MATRIZes**, São Paulo, v. 17, n. 3, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-8160.v17i3p35-57.

QUEIROZ, Sílvia Fernanda de Jesus; BACKES, José Licínio. A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por indígenas Terena instrumento de luta e resistência. **Revista Inter-Ação, Goiânia,** v. 48, n. 3, 2023.

LIMA, Afonso dos Santos; JUNIOR, Gilson Cruz. Entre a ancestralidade e a cibercultura um estudo de revisão sobre tecnologias digitais e povos indígenas. **ReDoc Revista Docência e Cibercultura**, v. 7, 2023.

FALICO, Laleska Leticia; ROMANELLI, Rosely Aparecida. Educação indígena e tecnologias digitais no cenário da pandemia. **Revista Eventos Pedagógico***s*, Sinop, v. 15, n. 2 (39. ed.), p. 589-607, jun./jul. 2024.

SILVA, Franklin Paulo Eduardo da. Pobres e miseráveis preconceitos contra povos indígenas na região do alto rio Negro (AM). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 1, 2021.

ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE SIMILARIDADES: INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Maycon Peter Fortunato GUERRA[1]
José Anderson SANTOS CRUZ[2]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Editora Ibero-Americana de Educação

RESUMO: O presente estudo discute a análise de similaridade textual como instrumento técnico de integridade científica, gestão editorial e qualificação da produção acadêmica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental, dados empíricos e dados secundários obtidos a partir da atuação editorial na RPGE, periódico científico vinculado à Unesp. Os resultados demonstram que a similaridade não deve ser compreendida automaticamente como plágio, mas como um indicador técnico que exige interpretação contextualizada e formação especializada. Observou-se que citações diretas, referências bibliográficas, terminologias técnicas e descrições metodológicas podem elevar os índices de similaridade sem configurar má conduta científica. A pesquisa também evidencia fragilidades na formação técnica de pesquisadores, docentes e editores quanto às normas de citação e referenciação científica. Conclui-se que os relatórios de similaridade devem ser utilizados como ferramentas de apoio à análise editorial, fortalecendo a ética, a transparência e a credibilidade da comunicação científica.

Palavras-chave: similaridade; conhecimento; formação; educação

1 INTRODUÇÃO

A similaridade textual é um dos principais mecanismos utilizados para verificar a originalidade e a integridade de trabalhos científicos. Com o crescimento das publicações acadêmicas, das revistas científicas e do acesso digital às informações, tornou-se fundamental que periódicos, editoras e instituições adotem ferramentas capazes de analisar possíveis repetições ou aproximações entre textos. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a análise de similaridade textual como instrumento técnico de integridade científica, gestão editorial e qualificação da produção acadêmica.

Na editoração científica, a similaridade não significa automaticamente plágio. Ela funciona como um indicador técnico que mostra trechos parecidos entre um manuscrito e outros materiais já publicados, como artigos, livros, dissertações, teses e conteúdos disponíveis na internet. Assim, a análise de similaridade auxilia os editores e avaliadores a identificarem se o texto

[1] Graduando em Engenharia de Processos 1. Univesp. *E-mail*: guerraftptr@gmail.com
[2] Editor de periódicos e Doutor em Educação Escolar 2. Editora Ibero-Americana de Educação. *E-mail*: andersoncruz@editoraiberoamericana.com

apresenta originalidade e se segue os princípios da ética científica.

Atualmente, muitas revistas científicas utilizam softwares especializados, como *iThenticate* e *Turnitin*, para realizar essa verificação antes do início da avaliação do artigo. Além disso, essa iniciativa se torna alinhada às diretrizes de organismos nacionais e internacionais — como o *Committee on Publication Ethics* (COPE), a SciELO, o CNPq e a FAPESP. Essas ferramentas localizam partes do texto que possuem semelhança com outros documentos e geram relatórios técnicos para auxiliar na análise editorial.

Entretanto, é importante compreender que um índice de similaridade não deve ser analisado apenas pelo número apresentado no relatório. Nem toda similaridade representa plágio. Em muitos casos, ela ocorre de maneira correta e esperada, como em citações diretas devidamente referenciadas, no uso de termos técnicos, conceitos específicos ou descrições metodológicas comuns em determinadas áreas do conhecimento.

Por outro lado, a análise também pode identificar problemas, como a cópia de conteúdo sem indicação da fonte, o uso excessivo de textos já publicados pelo próprio autor — conhecido como autoplágio — e a ausência de paráfrases adequadas. Por isso, além do relatório automático, é necessária uma avaliação humana, técnica e contextualizada do conteúdo.

Dentro da gestão editorial científica, a análise de similaridade faz parte do processo de controle de qualidade dos manuscritos. Esse procedimento contribui para fortalecer a credibilidade dos periódicos, proteger a produção científica e garantir maior transparência e ética na comunicação acadêmica.

Dessa forma, a similaridade deve ser entendida como uma ferramenta de apoio à integridade científica. Mais do que observar apenas porcentagens, é necessário analisar o contexto, a forma como o conteúdo foi utilizado e o respeito às normas acadêmicas e editoriais.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com utilização de pesquisa bibliográfica, levantamento de dados empíricos a partir da atuação na RPGE — Revista online de Política e Gestão Educacional (Qualis A1 e indexada na *Web of Science*), e análise de dados secundários. A construção metodológica fundamenta-se na articulação entre referenciais teóricos, análise documental e interpretação crítica dos dados coletados, buscando assegurar rigor científico, confiabilidade e consistência acadêmica ao desenvolvimento da investigação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de produções acadêmicas, priorizando-se artigos mais recentes relacionados ao objeto investigado. Esse processo possibilitou a construção do referencial teórico e a ampliação das discussões acerca da temática estudada. Paralelamente, foram utilizados dados empíricos e dados secundários, provenientes de documentos, relatórios, bases informacionais e materiais previamente produzidos, permitindo aprofundamento analítico e maior sustentação científica aos resultados apresentados.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa busca garantir critérios de transparência, replicabilidade e integridade científica, possibilitando que os procedimentos adotados possam ser compreendidos, acompanhados e reproduzidos em futuras investigações acadêmicas.

Além disso, informa-se que a elaboração textual, organização estrutural, revisão ortográfica e apoio no levantamento de dados foram realizados com suporte de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), incluindo GPT e NotebookLM. As ferramentas foram utilizadas como instrumentos auxiliares no processo de sistematização das informações, organização das referências e apoio técnico à escrita científica.

Entretanto, destaca-se que todas as etapas de análise, interpretação, validação e supervisão do conteúdo foram conduzidas pelos autores da pesquisa, mantendo o controle humano sobre as decisões acadêmicas e científicas. O uso das tecnologias ocorreu em conformidade com os princípios da ética, integridade científica, transparência e responsabilidade acadêmica, preservando a autoria intelectual, o rigor metodológico e a confiabilidade da produção científica apresentada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante desse cenário, diversos pesquisadores vêm apontando a utilização de ferramentas de emissão de relatórios de similaridade como instrumentos técnicos fundamentais para os processos de integridade científica, avaliação editorial e qualificação da produção acadêmica. Entretanto, a análise dos índices de similaridade exige compreensão metodológica, domínio técnico das normas científicas e capacidade interpretativa por parte dos editores, avaliadores e pesquisadores.

A verificação de similaridade transcende o mero policiamento de cópias: ela é uma estratégia gerencial de qualificação. A correta articulação entre a tecnologia (softwares) e o conhecimento humano (interpretação da equipe editorial) consolida a integridade da revista, posicionando-a com destaque nos modernos cenários de avaliação científica, como afirma Santos Cruz (2020).

Observa-se que manuscritos com elevada presença de citações diretas, paráfrases extensas, descrições metodológicas padronizadas e grande volume de referências tendem, naturalmente, a apresentar índices mais altos de similaridade textual. Isso ocorre porque os softwares identificam aproximações linguísticas e recorrências textuais em comparação com bases de dados previamente indexadas. Nesse sentido, o percentual apresentado no relatório não deve ser interpretado de maneira isolada ou automática, uma vez que a similaridade não representa, necessariamente, ocorrência de plágio (Souza, 2023; Krokoscz, 2022; Pereira e Vilarinho, 2019; Revista Ciência Plural, s/d).

Os dados analisados demonstram que a interpretação inadequada desses relatórios pode gerar decisões editoriais equivocadas, especialmente quando realizada sem formação técnica específica em metodologia científica, normatização acadêmica e políticas de integridade científica. Essa lacuna também se deve à falta de preparo de alunos, professores, pesquisadores e

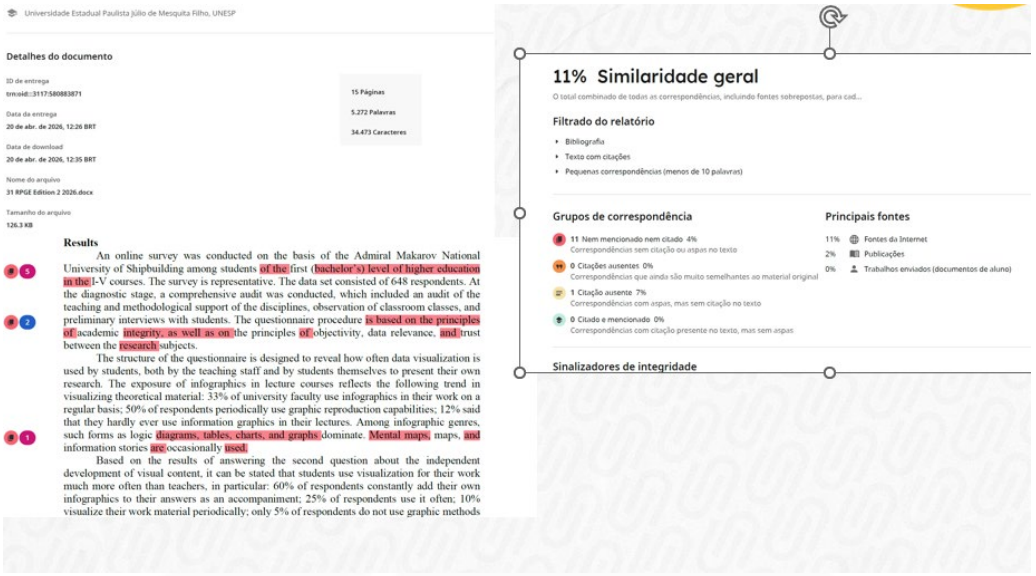
instituições (Campanhão *et al.*, 2024). Tal problemática ainda se faz presente em diferentes níveis da educação e da pesquisa, evidenciando fragilidades na formação de pesquisadores, professores, pareceristas e gestores editoriais quanto ao domínio das normas técnicas, como ABNT, APA e demais diretrizes de citação e referenciação científica. Nesse sentido, ressalta-se que a utilização inadequada de citações pode interferir de forma direta no resultado final. (Souza, 2023; Krokoscz, 2022; Pereira e Vilarinho, 2019; Diniz, 2015; Revista Ciência Plural, s.d.).

Nesse contexto, não basta apenas inserir corretamente uma referência ao final do texto. A forma como a citação é construída, integrada e apresentada no corpo do manuscrito possui impacto direto na interpretação da originalidade textual e na leitura dos relatórios de similaridade. Citações excessivamente reproduzidas, ainda que referenciadas, podem comprometer a fluidez autoral e elevar significativamente os índices identificados pelos sistemas de detecção textual.

Além disso, do ponto de vista técnico-editorial, as referências bibliográficas devem ser parametrizadas e descaracterizadas nos sistemas de análise de similaridade, uma vez que não representam conteúdo autoral do manuscrito analisado. Quando esse procedimento não é realizado adequadamente, ocorre aumento artificial dos índices de similaridade, comprometendo a interpretação qualitativa dos dados apresentados no relatório. Alguns periódicos estabelecem limites de similaridade para a aprovação de manuscritos, com índices que variam de 0% a 30%. O COPE, por sua vez, recomenda um teto de 15%, excluindo-se citações e referências. (Pereira e Vilarinho, 2019; Diniz, 2015; Revista Ciência Plural, s/d).

A discussão evidencia, portanto, que os relatórios de similaridade devem ser compreendidos como instrumentos de apoio técnico à análise editorial e científica, e não como mecanismos automáticos de julgamento (Silveira *et al.*, 2020). Sua utilização requer leitura crítica, interpretação contextualizada e formação especializada, considerando aspectos linguísticos, metodológicos, normativos e éticos da comunicação científica, conforme evidenciado pela experiência empírica decorrente da atuação na RPGE e na DOXA, periódicos da Unesp geridos pela Editora Ibero-Americana.

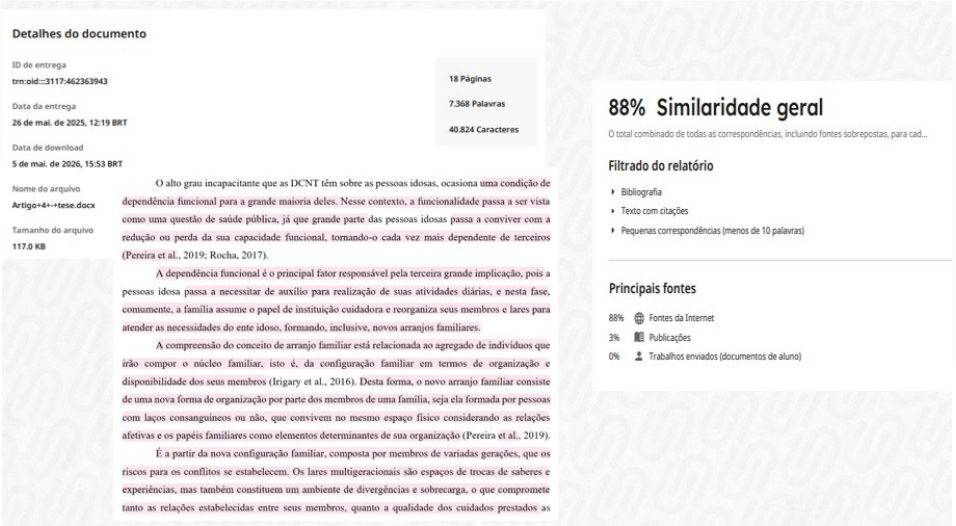
Figura 1 - Amostra relatório de similaridade com 11% — correto



Fonte: Acervo RPGE (2026) — adaptado pelos autores

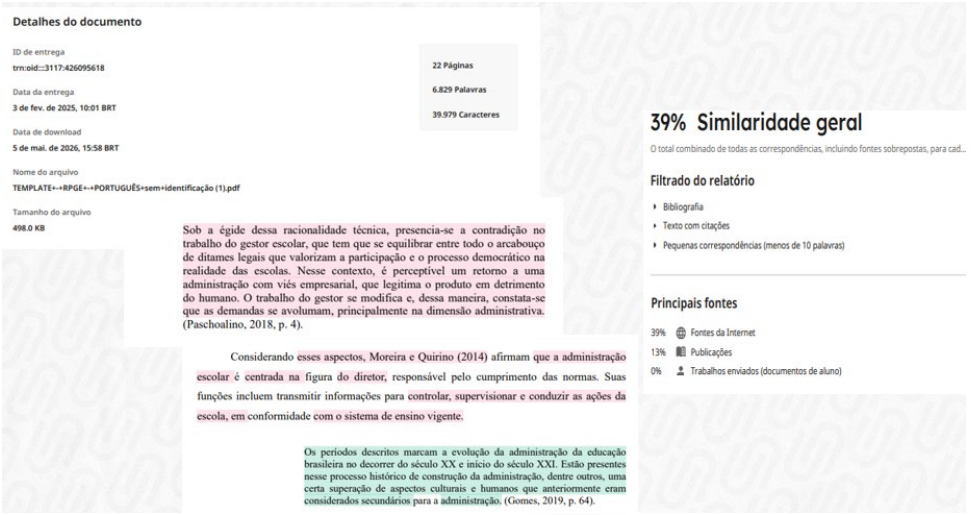
Sob essa perspectiva, torna-se fundamental fortalecer processos de formação técnica e científica voltados à integridade acadêmica, à editoração científica e à análise qualificada da produção intelectual, especialmente em um contexto de crescente expansão das tecnologias digitais, dos sistemas automatizados de avaliação textual e da internacionalização da ciência.

Figura 2 - Amostra relatório de alta similaridade sem citar corretamente



Fonte: Acervo RPGE (2026) - adaptado pelos autores

Figura 3 - Amostra relatório de alta similaridade citando corretamente



Fonte: Acervo RPGE (2026) — adaptado pelos autores

Logo, constata-se que “a eficácia das estratégias é parcial, sugerindo a necessidade de uma abordagem mais holística que combine métodos educacionais, tecnológicos e políticas claras de prevenção” (Lopes *et al.*, 2024, p. 907).

4 CONCLUSÕES

A análise de similaridade textual tornou-se uma ferramenta importante para fortalecer a ética, a transparência e a qualidade da produção científica. Atualmente, universidades, periódicos e instituições de pesquisa utilizam softwares especializados para identificar aproximações textuais e possíveis casos de plágio. Entretanto, esta pesquisa demonstra que apenas utilizar essas ferramentas não é suficiente, sendo necessário conhecimento técnico para interpretar corretamente os relatórios gerados pelos sistemas. Nesse contexto, torna-se fundamental que instituições de ensino e programas de pós-graduação invistam em cursos, oficinas e capacitações voltadas à normatização científica, ética em pesquisa e boas práticas acadêmicas. A formação técnica adequada contribui para melhorar a qualidade da escrita científica, reduzir interpretações equivocadas e fortalecer a integridade acadêmica.

Conclui-se que os relatórios de similaridade devem ser utilizados como instrumentos de apoio à análise científica e editorial, e não como mecanismos automáticos de julgamento. Dessa forma, investir em formação técnica e científica representa uma estratégia essencial para combater más condutas, prevenir o plágio e promover uma cultura acadêmica mais ética, qualificada e transparente.

AGRADECIMENTOS

À Editora Ibero-Americana pelo apoio e financiamento da pesquisa e ao EDUQUE.

REFERÊNCIAS

CAMPANHÃO, L. M. B. *et al*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136476, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236136476vs01. Acesso em: 10 maio 2026.

CRUZ, J. A. S. **Gestão do conhecimento e gestão editorial**: Qualificadores da avaliação de periódicos da Área de Educação. Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli. 2020. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202735. Acesso em: 10 maio 2026.

CRUZ, J. A. S., *et al*. Gestão de periódicos na área de educação. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 3, p 15-27, 2020. DOI: https://doi.org/10.26843/v13.n3.2020.988.p15-27. Acesso em: 10 maio. 2026.

DINIZ, E. Editorial. **Rev. adm. Empres**, v. 55, n. 3, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S0034-759020150301. Acesso em 08 maio 2026.

KROKOSCZ, M. Eficiência de softwares nacionais e internacionais na detecção de similaridade e de plágio em manuscrito**. Em Questão**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, e-123123, out./dez. 2022 https://doi.org/10.19132/1808-5245284.123123. Acesso em: 09 maio 2026.

LOPES, T. B. *et al*. Desafios no combate ao plágio na comunidade científica: perspectivas de experiências editoriais. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 24, n. 82, 2024. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.DS04. Acesso em: 10 maio. 2026.

PEREIRA, M. A. S. et al. Análise da similaridade em textos acadêmicos e sua relação quanto ao uso da NBR 10520. REBESP, v. 12, n., 2019. Disponível em: https://revista.ssp.go.gov.br/index.php/rebesp/article/view/373. Acesso em: 05 maio 2026.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EUCAÇÃO. Sobre o plágio e autoplágio. Disponível em: https://www2.ufjf.br/ppgedumat/discentes/plagio-e-autoplagio/. Acesso em 08 maio 2026.

SILVEIRA, L. da *et al*. de M. Dez boas práticas para portais de periódicos. *In*: SILVEIRA, Lúcia da.; SILVA, F. C. C. da. **Periódicos científicos**: tendências e boas práticas. Florianópolis: BU Publicações/UFSC: Edições do Bosque/UFSC, 2020. 32 p. DOI: https://doi.org/10.5007/978-65-87206-08-0. Acesso em: 20 abr. 2026.

SOUZA, M. R. de. Verificação de similaridade em textos: relato de experiência do Portal de Periódicos Udesc. ***In***: XXII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 2023, Florianopólis.

A QUALIDADE COMO TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTALIDADE: PERFORMATIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO NO TRABALHO ACADÊMICO

Claudia Maria Huber [1]
Bruna Rafaela da Silva Monteiro Wanderley[2]

Eixo Temático: Formação Docente
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Fundação Educacional de Brusque – FEBE/UNIFEBE

RESUMO: A qualidade no ensino superior tem assumido um papel central nas políticas educacionais contemporâneas, frequentemente associada à melhoria da formação docente e dos processos de ensino-aprendizagem. Este estudo analisa a qualidade como tecnologia de governamentalidade, buscando compreender seus efeitos de performatividade e subjetivação no trabalho acadêmico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com abordagem pós-estruturalista, fundamentada na analítica foucaultiana do poder. Foi realizado um estudo de caso em uma instituição de ensino superior, com base em entrevistas semiestruturadas com 36 docentes e análise de documentos institucionais, possibilitando a triangulação dos dados. Os resultados evidenciam que a qualidade se materializa por meio de dispositivos como avaliação, padronização, responsabilização e mensuração de resultados, que tornam o trabalho docente visível, comparável e permanentemente regulado. Tais mecanismos intensificam a performatividade e produzem processos de subjetivação marcados pela autorregulação, adaptação e controle das condutas docentes. Conclui-se que a qualidade ultrapassa sua função normativa, operando como tecnologia de governo que incide diretamente sobre a formação docente e sobre os modos de ser dos acadêmicos. O estudo contribui para a problematização crítica das práticas de avaliação e gestão no ensino superior, especialmente frente aos desafios contemporâneos da educação.

Palavras-chave: qualidade; governamentalidade; formação docente; performatividade; subjetivação.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais têm sido atravessados por transformações profundas decorrentes da incorporação de lógicas gerenciais e avaliativas no campo educacional, especialmente no ensino superior. Tais mudanças estão associadas à difusão do *New Public Management* e do managerialismo, que introduzem princípios como eficiência, produtividade,

[1] Doutora em Administração. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). *E-mail*: claudia.huber@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Ciência dos Alimentos. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). bruna.wanderley@unifebe.edu.br

avaliação de desempenho e responsabilização (Olssen; Peters, 2005). Esse movimento impacta diretamente a formação docente, na medida em que redefine não apenas os conteúdos e práticas pedagógicas, mas também os modos de atuação, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores em diferentes níveis de ensino.

No contexto contemporâneo, marcado por demandas relacionadas à qualidade da educação, à inclusão e à incorporação de tecnologias educacionais, observa-se a crescente centralidade de dispositivos de avaliação, indicadores de desempenho e mecanismos de *accountability*. Esses elementos passam a orientar tanto a organização institucional quanto as práticas docentes, configurando um cenário no qual a atuação acadêmica é permanentemente monitorada e regulada (Romanowski, 2022). Nesse sentido, a qualidade emerge como eixo estruturante das políticas educacionais, frequentemente associada à melhoria da formação docente e ao aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para além de seu caráter normativo, a qualidade pode ser compreendida como um dispositivo que regula práticas, orienta condutas e produz modos específicos de ser docente. Ball (2003) argumenta que a performatividade transforma a educação em um campo orientado por resultados mensuráveis, no qual professores passam a ser avaliados por sua capacidade de responder a indicadores e metas. De modo semelhante, Shore e Roberts (1995) apontam que os sistemas de qualidade operam como tecnologias disciplinares, intensificando processos de controle e vigilância no contexto universitário.

A partir da perspectiva foucaultiana, esse movimento pode ser analisado como expressão de uma racionalidade de governamentalidade, na qual o poder se exerce por meio da condução das condutas (Foucault, 2008; Rose, 1999; Dean, 2010). Assim, a qualidade deixa de ser apenas um parâmetro técnico e passa a atuar como tecnologia de governo, articulando mecanismos de normalização, vigilância e individualização que incidem diretamente sobre o trabalho acadêmico e sobre a formação docente.

Nesse contexto, a intensificação das práticas avaliativas e a centralidade da mensuração contribuem para a produção de sujeitos acadêmicos orientados pela lógica da performatividade, caracterizados pela autorregulação, pela responsabilização e pela constante busca por desempenho (Skea, 2021). Esse cenário coloca em evidência desafios contemporâneos da educação, especialmente no que se refere à formação docente em ambientes marcados pela pressão por resultados, pela incorporação de tecnologias educacionais e pela ampliação das exigências institucionais.

Diante desse cenário, coloca-se como problema de pesquisa: de que modo a qualidade, enquanto tecnologia de governamentalidade, produz efeitos de performatividade e subjetivação no trabalho acadêmico, especialmente no contexto da formação docente no ensino superior?

O objetivo deste estudo consiste em compreender como a qualidade opera como tecnologia de governamentalidade, analisando seus efeitos sobre o trabalho acadêmico e suas implicações para a formação docente. Especificamente, busca-se identificar como práticas associadas à avaliação,

padronização e uso de indicadores influenciam as condutas docentes, promovendo processos de autorregulação, performatividade e reconfiguração das identidades profissionais.

A relevância do estudo reside na necessidade de problematizar as transformações contemporâneas da educação, especialmente no que se refere aos desafios da formação docente em contextos marcados pela intensificação das políticas de avaliação, pela incorporação de tecnologias educacionais e pela ampliação das demandas por inclusão e qualidade. Ao analisar a qualidade como tecnologia de governamentalidade, a pesquisa contribui para uma compreensão crítica dos processos que atravessam o trabalho docente, oferecendo subsídios para o debate educacional em diferentes níveis de ensino.

2 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza aplicada, com objetivos exploratório-descritivos, orientado por uma perspectiva pós-estruturalista, ancorada na analítica foucaultiana do poder. Em consonância com o objetivo do estudo — compreender a qualidade como tecnologia de governamentalidade e seus efeitos de performatividade e subjetivação no trabalho acadêmico —, a pesquisa adota o discurso como unidade central de análise, entendido como prática que produz verdades e regula condutas.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, realizou-se um estudo de caso único em uma instituição comunitária de ensino superior localizada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, selecionada por sua trajetória em avaliação institucional e pela centralidade assumida pela agenda da qualidade em seus processos de gestão.

A produção dos dados envolveu triangulação entre fontes primárias e secundárias. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 36 acadêmicos de diferentes departamentos, contemplando distintos tempos de atuação. Complementarmente, analisaram-se documentos institucionais e materiais relacionados às políticas de qualidade.

A análise fundamentou-se na abordagem foucaultiana do discurso, buscando identificar regularidades, práticas e efeitos de poder-saber. O processo analítico articulou dados empíricos e teoria, tomando como eixos as categorias de governamentalidade, normalização, vigilância e individualização. A partir dessas, foram construídos eixos analíticos como burocratização, responsabilização, performatividade, padronização e subjetivação docente.

O tratamento dos dados seguiu uma lógica interpretativa, permitindo compreender a qualidade como um dispositivo que articula saber e poder, produz regimes de verdade e incide sobre as condutas e subjetividades dos acadêmicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto investigado, a qualidade impacta diretamente a formação docente ao redefinir as competências, práticas e modos de atuação esperados dos professores. Os excertos analisados evidenciam que ela opera menos como

princípio formativo e mais como tecnologia de governamentalidade. Nesse sentido, a qualidade passa a ser associada a procedimentos, controles, registros, avaliações, metas, padronização e responsabilização, configurando-se como racionalidade de governo do trabalho docente e produzindo formas específicas de subjetivação acadêmica.

Um primeiro achado refere-se à burocratização da vida acadêmica. Os depoimentos indicam que os docentes reconhecem a ampliação de procedimentos institucionais, mas também a percebem como uma carga que desloca o centro do trabalho acadêmico. A fala de A2 é exemplar ao afirmar que "*preencher fichas e papéis não significa qualidade*" (A2), enquanto A3 sintetiza esse processo ao dizer que "*a burocracia nos engole* [...]. *Essas coisas me desestimulam*" (A3). A4, por sua vez, associa a burocratização do tempo à perda de continuidade do trabalho docente, sobretudo pela sobrecarga de reuniões e demandas administrativas, destacando que "*a gente se sente pressionado nesse sentido*" (A4). Ainda nessa direção, A5 menciona "*uma rotina burocratizada em horas, uma rotina bem desgastante*" e afirma que "*a gente trabalha bem mais do que as horas contratadas*" (A5).

Esses excertos permitem interpretar que a qualidade se materializa por meio de dispositivos que tornam o trabalho docente visível, mensurável e comparável. Tal leitura converge com Romanowski (2022), ao indicar que os mecanismos de acreditação operam por padronização e accountability. Essa interpretação é reforçada por Ball (2003), ao argumentar que a performatividade transforma práticas educacionais em resultados mensuráveis. Shore e Roberts (1995) complementam essa discussão ao afirmar que os sistemas de qualidade funcionam como tecnologias disciplinares que ampliam mecanismos de vigilância e controle nas universidades. Sob uma leitura foucaultiana, esse processo pode ser compreendido como constituição de um regime de verdade da qualidade, no qual discursos como eficiência e produtividade definem o que é válido (Foucault, 2008). Nesse regime, registrar e medir tornam-se condições de existência do trabalho acadêmico, conduzindo à individualização e à normalização das práticas docentes.

Um segundo resultado refere-se à responsabilização individual. A descentralização aparece vinculada à responsabilização, ampliada também por exigências externas. Os entrevistados afirmam que "*ao burocratizar você responsabiliza mais as pessoas*" (A3), que "*a descentralização pressupõe a responsabilização*" (A2) e que "*a responsabilização ampliou na pesquisa através da exigência dos órgãos externos*" (A6). Essa dinâmica confirma a centralidade da accountability (Romanowski, 2022) e pode ser aprofundada pela governamentalidade foucaultiana, na qual o docente passa a governar a si mesmo segundo princípios de desempenho (Rose, 1999; Dean, 2010). A qualidade atua, assim, como tecnologia de si, conduzindo à autorregulação. Essa interpretação dialoga também com Skea (2021), ao demonstrar a produção do acadêmico como sujeito orientado por desempenho, e com Olssen e Peters (2005), ao destacar a responsabilização como mecanismo central do neoliberalismo no ensino superior. Para Olssen e Peters (2005), as reformas gerenciais no ensino superior reforçam práticas de monitoramento, eficiência e competição, alinhando as universidades às racionalidades do mercado.

Um terceiro achado refere-se à performatividade. A gestão universitária passa a operar por resultados e metas, produzindo um ambiente de avaliação constante. Os docentes relatam intensificação das cobranças institucionais e da pressão por produtividade. Segundo A9, "*nós somos cobrados de forma a produzir, mostrar resultado*" (A9). A4 problematiza o produtivismo acadêmico ao afirmar que "*o que interessa é publicar, publicar e publicar*" (A4), enquanto A24 destaca que "*estamos reféns da meritocracia*" e que "*todas as políticas são para medir resultados*" (A24). Além disso, A13 aponta que "*para alcançar esses parâmetros de qualidade é preciso produzir*" (A13).

Esse cenário pode ser interpretado como atualização do panoptismo (FOUCAULT, 2014), no qual a vigilância é internalizada pelos sujeitos. Ball (2003) aponta que esse processo gera comparação constante, enquanto Shore e Roberts (1995) destacam o caráter disciplinar dos sistemas de qualidade. Huber (2018) também identifica que os indicadores de desempenho e o currículo Lattes funcionam como mecanismos de estratificação, classificação e controle dos acadêmicos. Nesse contexto, a performatividade transforma a atividade docente em objeto permanente de mensuração, classificação e ranqueamento.

Um quarto resultado refere-se à padronização pedagógica. Mudanças nos planos de ensino e metodologias evidenciam processos de normalização. Os entrevistados relatam alterações nos conteúdos programáticos e maior controle sobre os processos pedagógicos. B2 destaca que "*a questão das metodologias ativas [...] está mudando*" e que os docentes estão sendo estimulados a explicitar metodologias no plano de ensino (B2). Já B3 menciona "*a alteração nos planos de ensino*" e a criação de "*um núcleo dos conteúdos programáticos*" (B3). Romanowski (2022) associa esse movimento aos sistemas de acreditação, enquanto Foucault (2014) permite compreendê-lo como definição do que é aceitável e desejável institucionalmente. Olssen e Peters (2005) destacam que essa lógica restringe práticas e saberes ao alinhar a educação à eficiência e à racionalidade econômica. Um quinto achado refere-se aos efeitos subjetivos. Os depoimentos revelam desgaste, pressão, vigilância e perda de liberdade, indicando que a qualidade produz modos de ser docente. A4 descreve "*uma sensação de opressão*" e afirma sentir "*que está sempre devendo*" (A4). Outro entrevistado afirma sentir-se "*num regime de semiliberdade*" (A8). Já A12 relata que "*tem um olhar, tem um acompanhamento de tudo*" (A12). A11 menciona "*a sensação de monitoramento*" (A11), enquanto A10 afirma que "*o professor fica coagido*" (A10).

Skea (2021) aponta a reconfiguração da identidade acadêmica, enquanto Foucault (2014) permite compreender esse processo como individualização baseada em métricas e dispositivos disciplinares. Ball (2003) também argumenta que a performatividade produz insegurança ontológica e pressiona os indivíduos à constante demonstração de desempenho. Os achados reforçam a análise de Huber (2018), segundo a qual a agenda da qualidade produz sujeitos orientados pela autorregulação, internalização das exigências institucionais e vigilância contínua.

Além disso, esses processos articulam-se com a biopolítica, ao regularem populações acadêmicas por meio de indicadores, metas e métricas de desempenho (Foucault, 2008), alinhando-se ao *New Public Management*. A

qualidade passa, assim, a atuar não apenas como mecanismo técnico-administrativo, mas como dispositivo de condução das condutas, articulando poder, saber e subjetividade.

Por outro lado, emergem tensões e resistências, com docentes defendendo uma qualidade vinculada à formação crítica e humanística. A15 afirma que "*a preocupação com o conhecimento [...] parece que se perdeu um pouco*" (A15), indicando resistência à excessiva tecnificação e instrumentalização do ensino superior. Esse movimento confirma a leitura de Foucault (2008) acerca da coexistência entre relações de poder e possibilidades de resistência. Também dialoga com Shore e Roberts (1995), ao evidenciarem que os acadêmicos nem sempre aderem integralmente às racionalidades impostas pelos sistemas de qualidade.

Em síntese, a qualidade funciona como tecnologia de governamentalidade ao articular dimensões disciplinares, normalizadoras, panópticas, individualizantes e biopolíticas, configurando-se como dispositivo que governa condutas, regula práticas e redefine o trabalho universitário contemporâneo.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa teve como objetivo compreender como a qualidade opera como tecnologia de governamentalidade no ensino superior e seus efeitos no trabalho acadêmico e na formação docente. Os resultados evidenciam que a qualidade ultrapassa sua função normativa e técnico-administrativa, atuando como dispositivo que regula práticas, orienta condutas e produz modos específicos de subjetivação docente.

Verificou-se que mecanismos como avaliação, padronização, responsabilização, monitoramento e mensuração de resultados tornam o trabalho docente permanentemente visível, comparável e auditável, intensificando processos de performatividade. Os dados empíricos revelaram efeitos associados à burocratização, pressão por produtividade, vigilância, produtivismo acadêmico, perda de autonomia e autorregulação das condutas docentes.

Os achados demonstram que os docentes internalizam exigências institucionais relacionadas ao desempenho, à produção científica e ao cumprimento de metas, configurando processos de subjetivação marcados pela adaptação às racionalidades gerenciais contemporâneas. Nesse sentido, a qualidade passa a operar como tecnologia de governo, articulando dimensões disciplinares, normalizadoras, panópticas, individualizantes e biopolíticas no contexto universitário.

A análise também evidenciou tensões e resistências, especialmente nos discursos que defendem uma formação crítica, reflexiva e humanística, contrapondo-se à excessiva instrumentalização da educação superior. Isso demonstra que os regimes de verdade associados à qualidade não se estabelecem de forma homogênea ou totalizante.

Assim, o problema de pesquisa foi respondido e os objetivos alcançados, ao demonstrar que a qualidade produz efeitos de performatividade e subjetivação no trabalho acadêmico. O estudo contribui para ampliar a compreensão crítica

acerca das transformações contemporâneas no ensino superior, especialmente no que se refere às implicações das políticas de avaliação e gestão para a formação docente e para os modos de ser dos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI:https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. 2. ed. London: Sage, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUBER, Claudia Maria. *O discurso da qualidade e o trabalho dos acadêmicos no ensino superior: um estudo de caso na UNIJUÍ*. 2018. Tese (Doutorado em Gestão) — Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto, 2018.

OLSSEN, Mark; PETERS, Michael A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 3, p. 313–345, 2005. DOI: https://doi.org/10.1080/02680930500108718

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Controlling higher education from a distance: using Foucault's governmentality to better understand accreditation. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 5, p. 648–662, 2013. DOI: https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770830

ROSE, Nikolas. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SHORE, Cris; ROBERTS, Susan. Higher education and the panopticon paradigm: quality assurance as surveillance. **Education Policy Analysis Archives**, v. 3, n. 7, 1995. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.v3n7.1995

SKEA, Catherine. Emerging neoliberal academic identities: a review of the literature. **Higher Education Research & Development**, v. 40, n. 6, p. 1230–1244, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1792850

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM O PODCAST POR FALAR EM GESTÃO

Halan Patrick Reginatto
Júlio Cesar Frantz

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Médio (privado)
Instituição de Vínculo: Colégio UNIFEBE

RESUMO: a integração de podcasts na educação une informação, entretenimento e dinamismo, tornando o processo de aprendizagem mais ágil e altamente atrativo para os estudantes imersos na cultura digital. Diante da importância de alinhar as práticas escolares a essa realidade tecnológica, o objetivo geral deste trabalho é produzir episódios do podcast "Por Falar em Gestão" como um recurso pedagógico de apoio ao ensino de Tecnologias Digitais. A metodologia adotada foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), aplicada a uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Durante o período de oito aulas, os alunos foram divididos em grupos e assumiram quinze funções específicas, como apresentador, roteirista, designer e editor, para planejar, pesquisar, estruturar e transmitir o podcast ao vivo. Os principais resultados demonstraram um forte engajamento e motivação dos estudantes desde o início do desafio. A prática viabilizou o desenvolvimento de habilidades técnicas com o uso de softwares e equipamentos audiovisuais e o aprimoramento de competências socioemocionais fundamentais, como colaboração, pensamento crítico, responsabilidade e autonomia.

Palavras-chave: tecnologias digitais; aprendizagem baseada em projetos; podcast.

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no dia a dia dos estudantes tem exigido da escola uma revisão de suas práticas pedagógicas, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais significativo, dinâmico e conectado às realidades sociais contemporâneas. De acordo com Junior e Coutinho (2007), não há um modelo de ensino ideal nem mesmo uma ferramenta que prometa resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem humana.

Nesse cenário, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa que promove o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências como a criatividade, a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a responsabilidade social, também chamadas de "habilidades para o século XXI" (Bender, 2014; Bacich e Holanda, 2020), sendo um ótimo ponto de partida para criação de atividades com Podcast.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas. Segundo Jesus (2014, p. 34), "os Podcasts, ao serem empregados na educação, podem potencializar a construção do conhecimento pelos próprios alunos, ou pelos educadores, e pode vir a proporcionar uma experiência interessante." O Podcast tem origem com Adam Curry em 1994 e para Primo (2005, p. 17), o podcast "é um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet".

Todas as áreas do currículo, podem se beneficiar do uso do podcast. Por meio desse recurso, o professor pode estruturar propostas didáticas que favoreçam o desenvolvimento de competências comunicativas dos estudantes, ao oportunizar sua participação em projetos de comunicação. Além disso, o podcast possibilita o exercício de estratégias de recepção, interação e produção textual, permitindo que os estudantes atendam a diferentes demandas comunicativas. Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de projetos "que mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes" (Abrantes, 2001).

Este trabalho tem como objetivo geral produzir episódios do podcast "Por Falar em Gestão" como recurso pedagógico para apoiar práticas de ensino em Tecnologias Digitais. Para alcançar esse objetivo, busca-se elaborar objetivos de aprendizagem alinhados às Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas relacionadas à Cultura Digital (Competência Geral 5), à Comunicação (Competência Geral 4) e ao Pensamento Científico, Crítico e Criativo (Competência Geral 2) (Brasil, 2018). Além disso, pretende-se estruturar uma sequência didática fundamentada nos princípios da ABP e, por fim, aplicar a proposta pedagógica no contexto do itinerário formativo Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social relatando a aplicação do desenvolvimento do projeto.

2 METODOLOGIA

A proposta fundamenta-se nas fases essenciais da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), articulando contribuições de Bender (2014) e Bacich e Holanda (2020), adaptadas às especificidades do projeto de produção das lives do podcast *"Por Falar em Gestão"*, no itinerário de Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social. A metodologia de aplicação do projeto está dividida de acordo com as etapas a seguir:

a. Situação-problema

O professor apresenta o desafio: "Planejar e produzir um episódio ao vivo do podcast 'Por Falar em Gestão', abordando temas relacionados às Tecnologias Digitais e à internet como espaço social, de forma informativa, crítica e comunicativamente adequada ao público-alvo."

b. Pesquisa e planejamento

Os grupos realizam pesquisa em diferentes fontes digitais sobre o tema escolhido, analisam informações, definem o recorte temático e o público do episódio. Em seguida, elaboram o planejamento da live, organizando pautas, dividindo funções (roteirista, mediador, responsável técnico, divulgação), estruturando o roteiro e definindo estratégias de comunicação e divulgação nas redes sociais.

c. Preparação e Ajustes

Os estudantes realizam testes de áudio, organização do tempo, clareza na comunicação e funcionamento das plataformas digitais. Ajustam roteiro, postura comunicativa e aspectos técnicos sempre que necessário, buscando garantir qualidade e coerência na transmissão.

d. Apresentação

Cada grupo realiza a roteirização detalhada do episódio, prepara os recursos técnicos necessários e executa a gravação da live, aplicando conhecimentos relacionados à expressão oral, linguagem midiática e uso de ferramentas digitais. O Quadro 1 apresenta as atividades realizadas para o desenvolvimento do projeto, mostrando os recursos utilizados e quantas aulas foram necessárias.

Quadro 1 – Etapas do Projeto e Recursos Utilizado

Nº	Atividade	Recursos	Duração
1	Introdução ao projeto e divisão de grupos	Slides e live exemplo	1 aula
2	Produção de imagem	Câmera Fotográfica - Editor de Imagem	2 aulas
3	Construção de plano de divulgação nas redes sociais	Editor de imagem - smartphone	1 aula
4	Pesquisa e roteirização	PC - Smartphone	1 aula
5	Transmissão da Live	Equipamentos de transmissão (câmera, notebook, adaptadores, etc.)	1 aula
6	Edição de cortes	Editor de Vídeo - Pc - Smartphone	1 aula
7	Feedback de Resultados	Rubricas e relatos	1 aula

Fonte: os autores (2025)

e. Processo Avaliativo

O processo avaliativo dividiu-se em uma escala de três níveis, onde o nível que o aluno deve atingir, para melhor nota dentro de cada critério avaliativo. O Quadro 2 apresenta cada uma das rubricas, com seu devido detalhamento.

Quadro 2 – Rubrica Avaliativa do Projeto

Critério	3 – Excelente	2 – Básico	1 – Insuficiente
Participação	Envolve-se de forma ativa, contribui com sugestões relevantes e colabora com os colegas.	Participa ocasionalmente, com contribuições limitadas.	Não demonstra envolvimento nas atividades propostas.
Desempenho da Função	Executa sua função com autonomia e qualidade, sem apresentar falhas.	Cumpre parcialmente sua função, com algumas inconsistências.	Não desempenha adequadamente a função atribuída.
Apresentação do Podcast pelo grupo	Apresenta o conteúdo com clareza, domínio do tema e organização das ideias.	Apresenta o conteúdo de forma básica, com pouca profundidade.	Não consegue apresentar o conteúdo de forma compreensível.
Trabalho em equipe	Atua de maneira cooperativa, contribuindo para a organização e divisão equilibrada das tarefas.	Demonstra cooperação limitada na execução das tarefas.	Compromete o andamento do grupo por falta de colaboração.

Fonte: os autores (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da proposta revelou-se relevante tanto para o envolvimento dos alunos quanto para o aprimoramento de habilidades ligadas à Cultura Digital, Comunicação e Pensamento Crítico. Desde a introdução do desafio: a criação de episódios ao vivo do podcast "Por Falar em Gestão", notou-se participação ativa dos grupos. Esse cenário de forte engajamento corrobora a perspectiva de Bender (2014), que defende que os alunos tendem a ter uma motivação muito maior quando a aprendizagem é baseada em projetos autênticos e lhes é conferido algum poder de escolha para a resolução de problemas.

Um dos momentos do processo foi a etapa de roteirização. No início, os alunos enfrentaram desafios para organizar suas ideias e estruturar a sequência lógica de perguntas do episódio. Contudo, com a instrução sobre a estrutura de planejamento exigida na ABP (Bender, 2014), os estudantes reconheceram a necessidade de antecipação e passaram a valorizar o conteúdo. O roteiro deixou de ser considerado uma formalidade e passou a ser entendido como um instrumento fundamental para a organização do discurso e a coerência argumentativa.

Quadro 3 - Trecho do Roteiro aplicada em uma das transmissões

Questão 1	De que forma pequenas e médias empresas podem se beneficiar do acesso a projetos de inovação?
Questão 2	Na opinião de vocês, quais as tendências podem transformar o mercado regional nos próximos anos?

Fonte: os autores (2025)

A aula de fotografia e redes sociais também se destacou como um componente educacional significativo. Os alunos mostraram interesse em entender o enquadramento, a iluminação e a composição de imagem para a promoção dos episódios. Além do aspecto técnico, abordou-se a utilização ética das redes sociais, a responsabilidade na disseminação de conteúdos e a formação da identidade digital exigidos pelo currículo base de Santa Catarina (2021). Essa metodologia ampliou a percepção dos alunos sobre a internet como um meio de comunicação, visibilidade e impacto social (Chartier, 1990).

Durante a fase de transmissão das lives, vários estudantes tiveram uma insegurança inicial em relação à apresentação oral. No entanto, conforme os ensaios foram sendo realizados, notou-se uma melhoria na postura, na entonação e na clareza da fala. Esse progresso reforça a importância da implementação de projetos que "mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes" (Abrantes, 2001), permitindo que eles atuem ativamente na recepção, interação e produção de demandas comunicativas.

A etapa de edição dos episódios ajudou a melhorar a utilização das tecnologias digitais, práticas fundamentais nos ambientes computacionais modernos detalhados por Oesterle (2020). Os alunos aprenderam a fazer cortes, ajustes de áudio e adicionar trilhas sonoras, entendendo que a qualidade técnica afeta diretamente a forma como o conteúdo é recebido. Além disso, o processo estimulou o pensamento crítico, pois os grupos tiveram que revisar as falas, corrigir partes pouco claras e avaliar a relevância das informações fornecidas, confirmando a observação de Jesus (2014, p. 34) de que os podcasts, na educação, potencializam a construção do conhecimento pelos próprios alunos de maneira interessante e autoral.

4 CONCLUSÕES

Do ponto de vista pedagógico, a experiência confirmou que a Aprendizagem Baseada em Projetos tem grande potencial para incentivar o protagonismo dos alunos, onde desempenharam o papel de produtores de conteúdo, assumindo responsabilidades concretas e fazendo escolhas em grupo. Notou-se não só progresso técnico, mas também crescimento sócio emocional, particularmente no que diz respeito à colaboração, escuta ativa, responsabilidade e autonomia.

A produção do podcast como ferramenta pedagógica resultou em uma aprendizagem significativa, unindo teoria e prática em um cenário real de comunicação digital. A experiência mostrou que a escola pode ser um local para a produção midiática crítica, expandindo as oportunidades de formação no campo das Tecnologias Digitais e demais áreas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho teve o apoio financeiro do Governo do Estado de Santa Catarina realizado via Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital nº 21/2024.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Currículo Nacional do Ensino Básico**: competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2001. Disponível em: http://www.dgidc.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula:** a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=mBazCAAAQBAJ&pg=PA15&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Coleção Memória e sociedade. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28.

JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação**: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2014.

JUNIOR, J. B. P.; COUTINHO, C. P. **Podcast em educação:** um contributo para o estado da arte. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA, 2007, Coruña. **Libro de Actas** [...]. Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2007.

OESTERLE, M. Tecnologias digitais. *In*: **Enciclopédia de Educação e Tecnologias da Informação**. [S. l.]: Springer, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_300201. Acesso em: 26 jan. 2026.

PRIMO, A. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. **Intertexto**, Porto Alegre, n. 13, p. 1-17, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno 3**: currículo base do Ensino Médio do território catarinense. Santa Catarina: SED-SC, 2021. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-3-.-Curriculo-Base-do-Ensino-Medio-de-Santa-Catarina.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

BULLYING ATRAVÉS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO OBSTÁCULO NO DESENVOLVIMENTO NEUROCOGNITIVO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE ESTUDANTIL

Gabriel Bernardes Ceniz[1]
Isadora Fischer[2]
Luiza Wanka[3]
Maria Eduarda Caturani Giraldi[4]
Tatiana Costa Masera[5]

Eixo Temático: Inclusão
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: A violência e o bullying escolar têm se configurado como formas recorrentes de agressão no ambiente educacional, afetando diretamente o desenvolvimento emocional, social e neurocognitivo de crianças. Essas práticas envolvem comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais, que podem ocorrer de forma física, verbal, psicológica ou virtual, gerando impactos significativos na aprendizagem, autoestima e na saúde mental das vítimas. Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira o bullying interfere no desenvolvimento neurocognitivo de crianças no contexto escolar, considerando aspectos relacionados à memória, à atenção, à aprendizagem e ao desenvolvimento emocional. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, realizada por meio de revisão bibliográfica em artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas ao tema. Os resultados indicam que crianças expostas a situações de violência escolar apresentam altos níveis de ansiedade, estresse e insegurança emocional, comprometendo funções cognitivas essenciais para o processo de aprendizagem. Além disso, verificou-se que ambientes escolares hostis, marcados pela ausência de segurança, acolhimento ou respeito, dificultam a socialização e reduzem o rendimento acadêmico, ocasionando prejuízos ao desenvolvimento infantil. Conclui-se que o combate ao bullying exige ações preventivas, acolhimento psicológico e participação ativa da escola, da família e dos profissionais de saúde, visando a construção de um ambiente educacional seguro, inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Bullying; violência escolar; desenvolvimento neurocognitivo; aprendizagem; psicologia escolar.

[1] Acadêmico do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: gabriel.ceniz@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: isadora.fischer@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: luiza.wanka@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Psicologia. Unifebe. *E-mail*: maria.giraldi@unifebe.edu.br
[5] Mestra em educação. Unifebe. *E-mail*: tatiana.masera@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a escola passou a ser um dos principais espaços para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, sendo responsável pela construção do conhecimento e também pela formação das relações sociais e pela convivência em sociedade. No entanto, a violência escolar, especialmente o bullying, têm comprometido significativamente este, tornando-se um problema frequente nas instituições de ensino (Abramovay, 2016).

Segundo Abramovay (2016), a violência escolar altera a percepção da escola como um ambiente seguro e saudável, favorecendo o surgimento de sentimentos de medo, insegurança, sofrimento e desconforto entre os estudantes. Nesse contexto, o bullying se destaca como uma forma de agressão intencional e repetitiva entre os colegas, podendo ocorrer de forma física, verbal, psicológica ou social, provocando sérios impactos na vida da vítima.

De acordo com Fante (2005), o bullying interfere diretamente no desenvolvimento infantil, prejudicando a autoestima, a socialização e o desempenho escolar. Além dos danos emocionais, a exposição constante a situações de violência pode comprometer funções cognitivas fundamentais, como memória, atenção, concentração e aprendizagem. Essas consequências podem ocasionar dificuldades acadêmicas, ansiedade, isolamento social e prejuízos ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Diante dessa realidade, surge o seguinte questionamento: de que maneira o bullying interfere no desenvolvimento neurocognitivo de crianças no contexto escolar, especialmente em aspectos relacionados à memória, à atenção, à aprendizagem e ao desenvolvimento emocional? Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do bullying no desenvolvimento neurocognitivo infantil dentro do ambiente escolar. A relevância desta pesquisa está na necessidade de ampliar as discussões sobre saúde mental infantil e fortalecer estratégias de prevenção e acolhimento nas escolas, contribuindo para a construção de ambientes mais seguros, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes.

2 METODOLOGIA

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados e implicações subjetivas das experiências de bullying no contexto escolar, considerando os aspectos emocionais, sociais e cognitivos envolvidos no processo de desenvolvimento infantil.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e procedimentos bibliográficos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos acadêmicos, possibilitando maior compreensão do fenômeno estudado. Além dela, existem outros tipos de pesquisa importantes, como a documental, que utiliza registros e documentos oficiais; a de campo, realizada

diretamente no ambiente investigado; a exploratória, voltada à ampliação do conhecimento sobre o problema; a descritiva, que busca descrever características de determinado fenômeno; e a explicativa, que procura compreender suas causas e fatores relacionados.

Para a realização deste trabalho, foram utilizados artigos científicos publicados em bases de dados acadêmicas, além de livros relacionados à Psicologia Escolar, Neuropsicologia e violência escolar. A seleção dos materiais ocorreu por meio dos descritores: “bullying escolar”, “desenvolvimento neurocognitivo”, “violência escolar”, “aprendizagem” e “saúde mental infantil”.

A análise dos conteúdos foi realizada de forma interpretativa, buscando atender ao objetivo do estudo, avançando para a compreensão das relações entre as experiências de violência escolar e os prejuízos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Também foram consideradas contribuições teóricas da Psicologia do Desenvolvimento e da Neurociência para explicar os impactos do estresse e da violência no funcionamento cerebral infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autores como Fante (2005) e Abramovay (2016) apontam que o bullying escolar traz consequências significativas para o desenvolvimento emocional, social e neurocognitivo das crianças. Alguns dos estudos desses autores mostram que estudantes expostos de forma corriqueira à violência no ambiente escolar tendem a apresentar dificuldades de aprendizagem, mudanças emocionais, redução do rendimento escolar e até prejuízos nos vínculos sociais.

Desse modo, o medo, a insegurança e a tensão constantes vivenciados pelas vítimas de bullying podem provocar estados recorrentes de ansiedade e estresse, prejudicando processos cognitivos importantes, como memória, atenção e concentração. Nesse contexto, crianças expostas à violência escolar demonstram maior dificuldade em processar informações, manter o foco nas atividades pedagógicas e desenvolver de uma maneira leve suas capacidades de aprendizagem.

Com isso, Fante (2005) prioriza que o bullying bloqueia diretamente o desenvolvimento emocional infantil, favorecendo sentimentos de baixa autoestima, insegurança, tristeza e isolamento social. Crianças que sofrem agressões frequentes no ambiente escolar optam a evitar interações no meio social e se privam de participar, o que prejudica tanto o desenvolvimento socioemocional quanto a construção de relações interpessoais saudáveis.

De acordo com Brasileiro (2013), uma insatisfação social pode intensificar dificuldades emocionais e afetivas, prejudicando o processo de desenvolvimento.

Abramovay (2016) também ressalta que ambientes que são marcados pela violência e pela ausência de acolhimento comprometem o bem estar psicológico dos estudantes. A convivência recorrente com situações de humilhação, intimidação e exclusão social gerando sofrimento constante, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a percepção que a criança desenvolve sobre si mesma e sobre o ambiente escolar.

Diante disso, observa-se que o bullying interfere diretamente no desenvolvimento neurocognitivo infantil ao comprometer funções relacionadas à memória, à atenção, à aprendizagem e ao equilíbrio emocional. Os estudos analisados reforçam a necessidade de estratégias preventivas, ações de acolhimento e intervenções no contexto escolar, visando à construção de ambientes mais seguros, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que o bullying escolar representa um importante fator de risco ao desenvolvimento neurocognitivo infantil, afetando aspectos emocionais, sociais e cognitivos das crianças no contexto escolar. As análises realizadas demonstraram que a exposição contínua à violência pode contribuir para o surgimento de ansiedade, insegurança, baixa autoestima e dificuldades no processo de aprendizagem, além de comprometer funções cognitivas essenciais, como atenção, memória e concentração.

Também foi possível observar que ambientes escolares marcados pela falta de acolhimento e pela presença de comportamentos agressivos prejudicam a socialização, as relações interpessoais e a construção da identidade infantil. Nesse cenário, o sofrimento psicológico provocado pelo bullying pode acarretar impactos significativos e duradouros na saúde mental e emocional das vítimas.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois permitiram compreender os impactos do bullying no desenvolvimento infantil e refletir sobre a necessidade de estratégias preventivas no ambiente escolar. Evidencia-se, portanto, a importância da atuação conjunta entre escola, família e profissionais da Psicologia na promoção de ações voltadas à conscientização, ao acolhimento e à prevenção da violência.

Por fim, destaca-se que a construção de ambientes educacionais seguros, inclusivos e acolhedores é essencial para fortalecer o desenvolvimento saudável das crianças, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2020.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

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

COGNIÇÃO AUMENTADA NA ROBÓTICA EDUCACIONAL: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Edilson Moreno da Silva [1]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental 2 (público ou privado)
Instituição de Vínculo: SEME Secretaria Municipal de Educação de Brusque SC

RESUMO: O presente trabalho apresenta reflexões pedagógicas oriundas da prática docente desenvolvida nos Clubes de Robótica do Projeto LIRE (Laboratório Itinerante de Robótica Educacional), implantado na rede pública municipal de Brusque/SC. A pesquisa fundamenta-se em observações realizadas durante a atuação do autor como professor de Matemática e formador de turmas de robótica educacional em algumas das escolas públicas do município, atendendo estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo discute como a robótica educacional, associada ao pensamento computacional, à programação e às metodologias ativas, contribui para processos de cognição aumentada, ampliação da autonomia intelectual, desenvolvimento lógico-matemático, criatividade computacional e protagonismo estudantil. As atividades desenvolvidas envolveram circuitos elétricos, prototipação no Tinkercad, programação em blocos no mBlock, programação textual na Arduino IDE, construção de robôs seguidores de linha, robôs fura-balão, games, animações e iniciação à automação com Arduino Mega 2560. Os resultados observados indicam aumento significativo do engajamento, da colaboração, da resolução de problemas, da autonomia na correção de códigos e da interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento. A pesquisa dialoga teoricamente com Piaget, Papert, Resnick e Freire, articulando os conceitos de aprender fazendo, construcionismo, criatividade computacional e protagonismo crítico. Conclui-se que a robótica educacional constitui importante ferramenta de ampliação cognitiva e desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em contextos de educação pública.

Palavras-chave: Robótica educacional; Cognição aumentada; Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

A inserção da robótica educacional no ambiente escolar tem promovido transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no desenvolvimento do pensamento computacional, da criatividade e da resolução de problemas. Alinhada com a Lei nº 14.533/2023,

[1] Licenciatura em Matemática 1. SEME Brusque SC. *E-mail*: edilson.moreno.web@gmail.com

que institui a Política Nacional de Educação Digital, iniciativas voltadas ao letramento digital e à cultura maker vêm ampliando as possibilidades pedagógicas nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, o Projeto LIRE (Laboratório Itinerante de Robótica Educacional), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque/SC, constitui uma estratégia que democratiza o acesso à tecnologia e à robótica educacional no Ensino Fundamental.

Essa relevância fica bem estabelecida ao lembrar que o Projeto LIRE foi apresentado em artigo científico oficial publicado nos anais do Workshop de Informática na Escola (WEI/SBC), consolidando-se como experiência relevante de democratização tecnológica nas escolas públicas municipais de Brusque que culmina com a realização anual e já tradicional da EduTech – Mostra de Tecnologia e Ciência que destaca alunos e seus projetos bem como parcerias locais.

O projeto, nos molde atuais, iniciou em 2023 e se consolidou a partir de 2025. Atualmente, esse modelo está em sua quarta edição, atendendo dezessete escolas da rede municipal por meio dos clubes de robótica. Tais clubes têm como finalidade introduzir os estudantes à programação, ao Arduino e à construção de projetos tecnológicos, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, interdisciplinar e alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

A partir da experiência docente do autor como professor formador em quatro escolas públicas participantes do projeto, observou-se que a robótica educacional ultrapassa o caráter instrumental da tecnologia, tornando-se um meio de ampliação cognitiva, social e criativa dos estudantes. Dessa forma, este trabalho busca analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto LIRE (Laboratório Itinerante de Robótica Educacional) contribuem para processos de cognição aumentada em estudantes do 6º ao 9º ano..

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência pedagógica com abordagem qualitativa, fundamentado nas observações realizadas durante a atuação do autor como professor formador nos Clubes de Robótica do Projeto LIRE.

As atividades foram desenvolvidas em quatro escolas públicas municipais de Brusque/SC, envolvendo estudantes de 11 a 14 anos, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Cada clube possui aproximadamente 20 estudantes nos turnos matutino e vespertino. A dinâmica pedagógica ocorre em encontros de duas horas semanais, alternando momentos de formação direta conduzidos pelo Professor Formador e momentos de desenvolvimento supervisionado junto ao Professor Multiplicador e Monitor III responsáveis pelos clubes.

Os conteúdos trabalhados envolveram:

- Conceitos elétricos fundamentais;
- LEDs, capacitores e resistores;
- Motores DC e servos motores;
- Sensores;
- Ponte H e automação;
- Arduino Mega 2560;
- Programação em blocos no mBlock;
- Programação textual usando o Arduino IDE;
- Fundamentos para designer de animações e games;
- Interação homem-máquina;
- Prototipação digital no Tinkercad.

Entre os projetos desenvolvidos destacam-se:

- Construção de circuitos elétricos simples;
- Criação de games e animações no mBlock;
- Robô seguidor de linha;
- Robô fura-balão com conexão Bluetooth;
- Construção de braço robótico (Atualmente em desenvolvimento).

As metodologias aplicadas basearam-se principalmente em:

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP);
- metodologia STEAM;
- Cultura Maker;
- Ciclo de Design de Engenharia;
- Ensino baseado em desafios e competições (Edutech).

Tais abordagens priorizaram aprendizagem ativa, resolução de problemas, experimentação, tentativa e erro, colaboração e desenvolvimento de soluções tecnológicas contextualizadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A robótica educacional possui forte relação com as teorias construtivistas e construcionistas da aprendizagem. Para Piaget (1976), o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio. Nesse sentido, a manipulação de objetos, a experimentação e a resolução de problemas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Complementando essa perspectiva, Papert (1985) desenvolveu a teoria do construcionismo, defendendo que os estudantes aprendem melhor quando constroem objetos significativos e compartilháveis. Para o autor, a tecnologia deve ser utilizada como ferramenta de criação e não apenas de consumo passivo de informações.

A robótica educacional materializa esse princípio ao permitir que os estudantes programem, construam, testem e modifiquem protótipos reais que interagem com a sociedade.

Papert é considerado um dos principais referenciais teóricos da robótica educacional contemporânea, pois suas ideias influenciaram diretamente o desenvolvimento das metodologias maker, da programação educacional e do pensamento computacional aplicado à aprendizagem.

Resnick (2017), ao discutir criatividade computacional e aprendizagem criativa, destaca que os estudantes aprendem melhor quando participam de processos baseados em projetos, paixão, colaboração e ludicidade. O uso do mBlock, da criação de games e de animações aproxima-se dessa concepção ao estimular autoria digital e expressão criativa.

Já Freire (1996) enfatiza a importância do protagonismo do estudante e da contextualização do conhecimento. Na robótica educacional, o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdos para tornar-se sujeito ativo do processo educativo, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e capacidade de intervenção na realidade.

Além disso, metodologias ativas como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Cultura Maker e STEAM fortalecem práticas interdisciplinares capazes de integrar matemática, ciências, engenharia, artes e tecnologia em situações concretas de aprendizagem.

Paralelamente a esta fundamentação teórica percebemos que os resultados alcançados ao longo das atividades pedagógicas indicam contribuições significativas
da robótica educacional para processos de cognição aumentada dos estudantes.

No campo cognitivo, percebeu-se ampliação do raciocínio lógico, da capacidade de abstração, do pensamento algorítmico e da resolução de problemas. O uso de sensores, plataformas programáveis e ambientes digitais ampliou capacidades relacionadas à observação científica, interpretação de dados e modelagem de soluções.

Assim os estudantes passaram gradativamente a compreender relações entre causa e efeito, sequenciamento lógico, estruturas condicionais e processos iterativos de programação.

Observou-se também evolução na autonomia intelectual dos alunos. Muitos estudantes passaram a corrigir seus próprios códigos sem intervenção direta do professor, utilizando estratégias de depuração e testes sucessivos para solucionar falhas nos projetos desenvolvidos.

Outro aspecto relevante foi a migração espontânea da programação em blocos para programação textual no Arduino IDE. Esse movimento ocorreu pela necessidade de desenvolver soluções mais complexas e ampliar funcionalidades dos protótipos construídos.

As experiências com robótica também favoreceram integração interdisciplinar entre matemática, física, engenharia, artes e tecnologia. Durante o desenvolvimento dos projetos, os estudantes aplicaram conceitos matemáticos relacionados à lógica, proporcionalidade, comparação, coordenadas e sequenciamento.

No âmbito socioemocional, percebeu-se aumento do engajamento, fortalecimento da colaboração e maior protagonismo estudantil. A dinâmica dos clubes estimulou socialização e identificação de talentos específicos ligados à mecânica, eletrônica e programação, considerados os três pilares estruturantes do Projeto LIRE no ambiente dos Clubes de Robótica.

A aprendizagem baseada em projetos mostrou-se especialmente eficiente para promover participação ativa e senso de pertencimento. Ao construir robôs funcionais e jogos próprios, os estudantes passaram a perceber significado concreto na aprendizagem tecnológica.

Esses resultados dialogam diretamente com as concepções de Papert (1985), ao evidenciar que a construção de artefatos tecnológicos favorece processos cognitivos mais profundos e significativos. Do mesmo modo, as observações realizadas aproximam-se da perspectiva de Freire (1996), ao promover autonomia, criticidade e participação ativa do estudante. A utilização de ambientes como mBlock e o uso de plataformas como Arduino também demonstrou potencial para desenvolver criatividade computacional, conforme discutido por Resnick (2017), especialmente em projetos que envolveram animações, games e automação.

Além do crescimento intelectual, verificou-se o fortalecimento das competências socioemocionais, incluindo persistência, cooperação, liderança, tomada de decisão e resiliência diante de erros durante o processo de prototipação.

4 CONCLUSÕES

A experiência pedagógica desenvolvida no Projeto LIRE evidencia que a robótica educacional constitui importante instrumento de cognição aumentada e desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica.

As práticas realizadas demonstraram que a integração entre programação, eletrônica, automação e metodologias ativas favorece não apenas aquisição de conhecimentos técnicos, mas também desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativas e socioemocionais. A robótica educacional mostrou-se capaz de transformar os estudantes em protagonistas do processo de aprendizagem, estimulando autoria, investigação, autonomia e resolução colaborativa de problemas.

O presente trabalho constitui uma etapa inicial baseada em experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula e durante a implantação do Projeto LIRE ao longo dos últimos anos.

Tal sistematização e seus bons resultados nos ajuda a concluir que iniciativas como estas possuem potencial significativo para democratização tecnológica, fortalecimento do letramento digital e consolidação de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARAGUAIA. Robótica nas Escolas: Secretaria de Educação de Brusque lança projeto LIRE 2025. Brusque, 2025. Disponível em: https://araguaiabrusque.com.br/robotica-nas-escolas-secretaria-de-educacao-de-brusque-lanca-projeto-lire-2025/. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: Brasília, 2023.

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

PAPERT, Seymour. Logo: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RESNICK, Mitchel. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2017.

RESEARCHGATE. Projeto LIRE: uma estratégia para levar a robótica educacional às escolas públicas municipais de Brusque. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374148984_PROJETO_LIRE_UMA_ESTRATEGIA_PARA_LEVAR_A_ROBOTICA_EDUCACIONAL_AS_ESCOLAS_PUBLICAS_MUNICIPAIS_DE_BRUSQUE. Acesso em: 17 maio 2026.

SILVA, Fabiana Coronel da et al. Projeto LIRE: uma estratégia para levar a robótica educacional às escolas públicas municipais de Brusque. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI/SBC), 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. Projeto LIRE: uma estratégia para levar a robótica educacional às escolas públicas municipais de Brusque. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/24891. Acesso em: 17 maio 2026.3

DA (RE)CONSTRUÇÃO AO PROJETO: DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITU (SP) A UMA ESCOLA EM BRUSQUE (SC)

Rudivan Luiz Cattani [1]
Bárbara Heliodora Alves d'Acampora [2]
Thiago Borges Mendes [3]
Marcelius Oliveira de Aguiar [4]
Sofia Reinert Mafra [5]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior (público ou privado)
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: A reconstrução gráfica constitui importante instrumento no ensino de arquitetura, ao possibilitar a compreensão crítica dos processos projetuais, construtivos e espaciais de obras relevantes. Este artigo analisa a reconstrução gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itu (SP), projetada por João Walter Toscano, como estratégia de aprendizagem aplicada ao desenvolvimento projetual na disciplina de Projeto Arquitetônico: Educacional, da quarta fase do curso de arquitetura e urbanismo da UNIFEBE. A pesquisa possui natureza aplicada e abordagem qualitativa, fundamentando-se na adaptação do enfoque proposto por Helio Piñón, estruturada em três etapas: análise da obra, redesenho (2D) e reconstrução gráfica (3D) e proposição projetual. Inicialmente, foram estudadas as características arquitetônicas, estruturais e bioclimáticas do edifício, considerando sua relação com a topografia, a ventilação natural, a iluminação e a organização espacial. Em seguida, realizou-se o redesenho e a reconstrução gráfica integral da obra, permitindo aprofundar a compreensão dos sistemas construtivos e das decisões projetuais originais. Por fim, desenvolveu-se uma proposta de escola em Brusque (SC), reinterpretando os princípios identificados na obra analisada para um novo contexto e programa de necessidades. Os resultados demonstram que a reconstrução gráfica ultrapassa a simples reprodução de desenhos, consolidando-se como um exercício investigativo, crítico e projetual, capaz de articular ensino, análise arquitetônica e valorização do patrimônio edificado.

Palavras-chave: reconstrução gráfica; ensino de arquitetura; patrimônio arquitetônico.

1 INTRODUÇÃO

A arquitetura representa um valioso patrimônio cultural, que ultrapassa o valor estético ao abranger a história urbana, as técnicas construtivas

[1] Doutor. UNIFEBE. rudivan.cattani@unifebe.edu.br
[2] Doutora. UNIFEBE. barbara.dacampora@unifebe.edu.br
[3] Mestre. UNIFEBE. thiago.mendes@unifebe.edu.br
[4] Mestre. UNIFEBE. marcelius@unifebe.edu.br
[5] Estudante. UNIFEBE. sofia.mafra@unifebe.edu.br

e os processos de projeto. Nesse contexto, a reconstrução gráfica de edifícios relevantes torna-se fundamental para o ensino e preservação do patrimônio, pois revisita conhecimentos projetuais em risco de desaparecimento.

Nas últimas décadas, o ensino de projeto arquitetônico tem sido frequentemente orientado por abordagens que privilegiam a criatividade desvinculada da análise sistemática de obras de referência. Conforme aponta Piñón (2005), a valorização excessiva de uma suposta originalidade contribuiu para a negligência do estudo de edifícios concretos, consolidando uma prática projetual muitas vezes dissociada de critérios materiais e formais consistentes. Em contraposição, a reconstrução gráfica apresenta-se como uma estratégia capaz de aproximar o estudante do objeto arquitetônico, promovendo uma leitura crítica e aprofundada das obras existentes.

Mais do que reproduzir desenhos, a reconstrução implica interpretar sistemas estruturais, materiais e espaciais, configurando-se como um processo investigativo e um exercício projetual que exige julgamento crítico (DIARTE, 2009). Além de seu potencial pedagógico, desempenha papel relevante na preservação do patrimônio arquitetônico. De acordo com o DOCOMOMO (2024), muitas obras têm sido demolidas ou profundamente alteradas em função da ausência de reconhecimento patrimonial, da mudança de usos e das limitações de suas soluções tecnológicas ao longo do tempo, o que reforça a necessidade de iniciativas voltadas à sua documentação e valorização.

Nesse sentido, a reconstrução gráfica consolida-se como instrumento de aprendizagem projetual e de valorização da memória arquitetônica, ao promover uma aproximação ativa e crítica com o objeto de estudo. Ao reconstruir o edifício, o estudante deixa de assumir uma postura meramente passiva e passa a interpretá-lo, questioná-lo e compreendê-lo em profundidade, desenvolvendo uma percepção mais apurada acerca da forma, da materialidade, da estrutura e da inserção urbana da obra.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a reconstrução gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itu (SP), como instrumento metodológico no ensino de arquitetura, destacando seu potencial na compreensão dos processos projetuais. O edifício foi projetado por João Walter Toscano, no contexto da arquitetura moderna brasileira, fundamenta-se na adequação às condições físicas locais, incorporando estratégias de ventilação cruzada, iluminação natural e proteção solar. Essas pautas evidenciam uma abordagem sensível e compreensiva ao contexto urbano onde o edifício está inserido.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em arquitetura a partir da reconstrução gráfica de edifícios. Os procedimentos basearam-se na adaptação da abordagem proposta por Helio Piñón (2005), estruturando-se em etapas sequenciais que articulam análise, redesenho e reconstrução gráfica e proposição projetual em cima da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itu (SP).

Inicialmente, realizou-se o levantamento e a coleta de informações sobre o edifício por meio da análise de desenhos técnicos, como plantas baixas, cortes e fachadas, associados à pesquisa bibliográfica referente ao histórico da edificação, às suas principais características arquitetônicas e às intenções projetuais do arquiteto. Essa etapa teve como objetivo promover uma compreensão abrangente da obra, contemplando a análise de sua realidade visual, da experiência espacial, da estrutura formal, da relação entre programa e forma, bem como de sua inserção no contexto urbano.

Posteriormente, desenvolveu-se o redesenho e a reconstrução gráfica integral do edifício por meio de softwares especializados. Essa etapa foi compreendida como um processo interpretativo, no qual o estudante revê as decisões projetuais originais e aprofunda sua compreensão acerca dos diversos elementos constituintes da obra, tais como sistemas estruturais, elementos de vedação, circulação e detalhes construtivos.

Por fim, o enfoque incorporou uma etapa projetual, na qual foi proposta a adaptação do edifício a um novo programa de necessidades, em um novo contexto e com legislação deste local. Essa fase buscou explorar a capacidade de transformação da arquitetura, preservando seus princípios estruturadores, ao mesmo tempo em que responde a novas demandas contemporâneas.

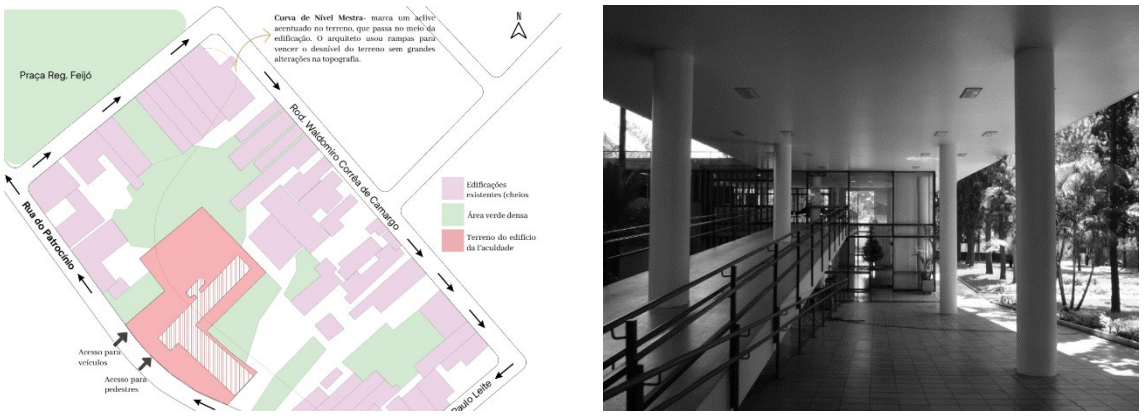
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itu está inserida em um contexto urbano predominantemente residencial, embora ainda marcado pela presença de alguns equipamentos comerciais e públicos. O lote destinado à implantação do edifício apresenta um declive acentuado em sua porção central, característica que se torna elemento determinante na concepção arquitetônica.

Diante dessa condição topográfica, o arquiteto adotou uma estratégia projetual que respeita e potencializa a morfologia natural do terreno. O edifício é articulado por meio de pavimentos intermediários e rampas, promovendo a integração entre os diferentes níveis da edificação e possibilitando percursos fluidos, contínuos e integrados ao desnível natural do lote.

Figura 1: Implantação; uso de rampas no edifício

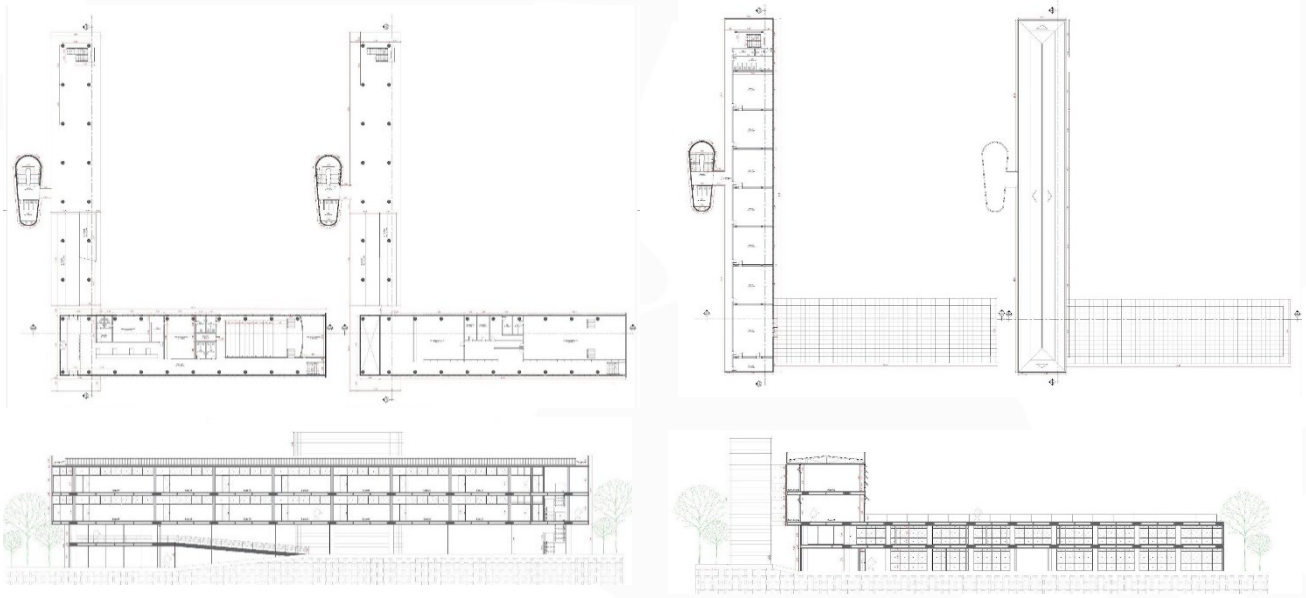


Fonte: elaboração de Sofia R. Mafra (2025); DOCUMENTOS..., 2013, p. 174.

3.2 Redesenho e reconstrução gráfica

Inicialmente, foram redesenhadas e analisadas as plantas baixas, cortes e fachadas do edifício, com o objetivo de compreender sua organização espacial, sistemas construtivos, acessos e vedações. O estudo da implantação permitiu identificar a influência da orientação solar e dos ventos predominantes, evidenciando maior incidência solar nas fachadas Norte e Leste, voltadas às salas de aula, e ventilação Sudeste nas áreas administrativas. Como resposta arquitetônica, o arquiteto adotou *brises-soleils* para o controle da insolação e a melhoria do conforto ambiental.

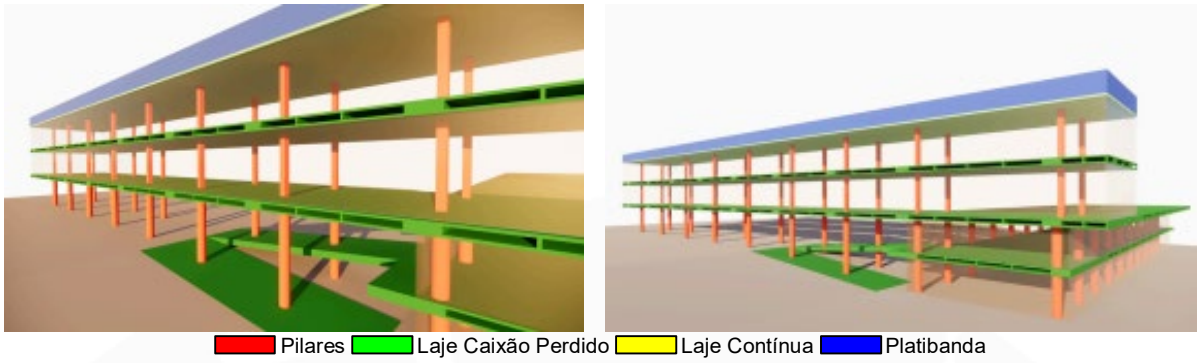
Figura 2: Plantas baixas, cobertura e cortes



Fonte: elaboração de Sofia R. Mafra (2025)

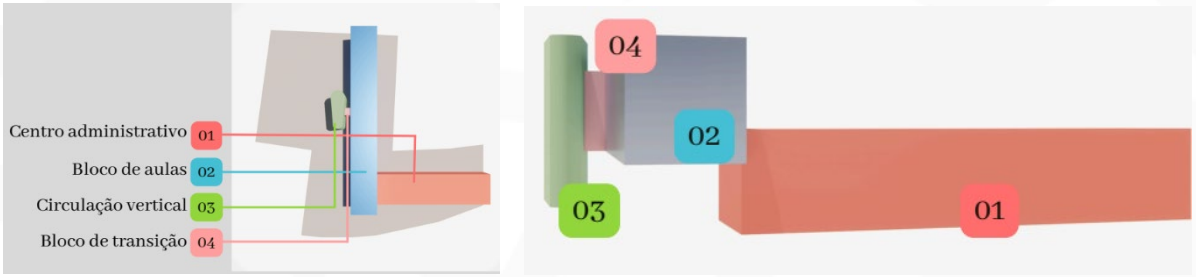
O sistema estrutural adotado combina lajes do tipo caixão perdido e pilotis de concreto armado, possibilitando fachadas e plantas livres, além de contribuir para o desempenho térmico e acústico dos ambientes internos. Por fim, foi desenvolvida a reconstrução gráfica através de uma maquete digital volumétrica, permitindo compreender com maior clareza a organização do edifício em três blocos principais: administrativo, salas de aula e circulação/serviços, articulados de acordo com a topografia e os fluxos da edificação.

Figura 3: Maquete virtual do sistema estrutural.



Fonte: elaboração de Sofia R. Mafra (2025).

Figura 4: Volumetria e divisão dos blocos do edifício.



Fonte: elaboração de Sofia R. Mafra (2025).

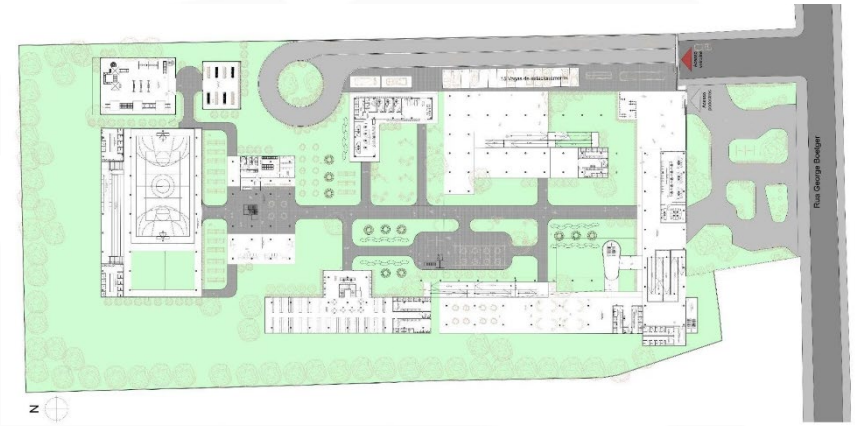
3.3 Proposição projetual

O projeto foi desenvolvido para um terreno localizado na Rua Georg Boettger, no bairro Santa Terezinha, em Brusque (SC), com área de 25.820 m². A proposta consiste em uma escola de ensino fundamental para anos iniciais e finais, contemplando salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório, áreas administrativas, enfermaria, cantina e quadra poliesportiva. O projeto fundamenta-se nos princípios espaciais e construtivos do edifício reconstruído, reinterpretados para um novo contexto e programa de necessidades. Destaca-se a adoção de pilotis e a modulação estrutural, elevando o edifício em razão da cota de enchente do terreno, além de favorecer a ventilação natural e criar áreas cobertas de convivência. A organização em blocos independentes também foi

retomada, definindo setores específicos para ensino, administração e serviços, articulados por um bloco de transição responsável pela circulação vertical e pela ventilação entre os volumes.

Os estudos de implantação identificaram intensa incidência solar nas fachadas Norte e Oeste, levando à adoção de *brises-soleils* e cobogós inspirados nas soluções utilizadas por João Walter Toscano, visando ao sombreamento e à ventilação natural. Durante o desenvolvimento projetual, foram realizadas adequações para aprimorar os fluxos e a funcionalidade dos espaços. O estacionamento foi reorganizado para ampliar o raio de giro de ônibus e vans escolares, enquanto a cantina passou a integrar o pátio coberto sob os blocos de laboratórios, fortalecendo os espaços coletivos de permanência. Além disso, o acesso principal e o vestíbulo de entrada foram reorganizados para garantir maior conforto e segurança aos usuários, separando o fluxo de pedestres do tráfego de veículos e conectando a instituição à praça frontal do lote.

Figura 5: Implantação do projeto.



Fonte: elaboração de Sofia R. Mafra (2025).

Figura 6: Renderização do projeto.



Fonte: elaboração de Sofia R. Mafra (2025).

4 CONCLUSÕES

A reconstrução gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itu evidenciou o potencial metodológico dos processos de análise, redesenho e proposição projetual no ensino de arquitetura. A etapa de análise possibilitou compreender a relação do edifício com a topografia, o clima, a organização espacial e os princípios da arquitetura moderna brasileira, evidenciando soluções projetuais relacionadas à circulação, ventilação natural, iluminação e implantação no terreno.

O processo permitiu aprofundar a compreensão dos sistemas construtivos, estruturais e espaciais da edificação, transformando a representação gráfica em um exercício investigativo e crítico. Já a etapa de proposição projetual demonstrou a possibilidade de reinterpretar os princípios identificados na obra analisada em um novo programa arquitetônico, adaptando estratégias espaciais, estruturais e bioclimáticas às demandas contemporâneas. Assim, a reconstrução gráfica consolida-se como instrumento de aprendizagem projetual no ensino de arquitetura.

REFERÊNCIAS

DIARTE, Julio. *Reconstrucción del proyecto: Affonso Eduardo Reidy. Colegio Experimental Paraguay-Brasil, 1952-65*. Assunção: FADA UNA, 2009.

DOCOMOMO INTERNATIONAL. *Mission*. Disponível em: https://docomomo.com/organization/. Acesso em: 1 dez. 2024.

DOCUMENTOS de arquitectura moderna en América Latina 1950-1965. Vol. 5, *Elementos de control ambiental en la arquitectura docente: Brasil, Chile y México*. [S. l.]: Institut Català de Cooperació Iberoamericana, 2013.

PIÑÓN, Helio. *El proyecto como (re)construcción*. Barcelona: Ediciones UPC, 2005.

DO COMANDO À CRIAÇÃO: PROTAGONISMO INFANTIL EM EXPERIÊNCIAS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Coronel da Silva[1]
André Luís Alice Raabe[2]
Franciele Márcia Mayer[3]
Taiani Vicentini[4]
Ivanete Lago Groh-[5]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)/ Centro Universitário de Brusque UNIFEBE

RESUMO: A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil vem ampliando as discussões sobre práticas pedagógicas que favoreçam criatividade, autoria e participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a Robótica Educacional destaca-se como possibilidade para o desenvolvimento do pensamento computacional, da cultura digital e da aprendizagem criativa desde os primeiros anos da Educação Básica. Entretanto, muitas experiências ainda permanecem centradas na reprodução de modelos prontos e em propostas excessivamente diretivas, reduzindo as possibilidades de imaginação, exploração e protagonismo infantil. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre experiências de Robótica Educacional desenvolvidas na Educação Infantil, que favorecem o protagonismo infantil. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de princípios da Design Based Research (DBR), integrando parte das reflexões construídas no contexto da formação continuada Robótica Kids, realizada com professores da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC. Os dados foram produzidos por meio de observações participantes, registros reflexivos e acompanhamento dos fóruns e atividades das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. Os resultados evidenciam que, ao reorganizarem suas práticas para propostas menos diretivas, os professores passaram a favorecer experiências mais abertas, permitindo que as crianças explorassem materiais, criassem soluções próprias e atribuíssem significados às suas produções. Conclui-se que a Robótica Educacional, quando compreendida

[1] Mestranda em Computação Aplicada. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Bolsista FAPESC. E-mail: profabicoronel84@gmail.com
[2] Doutor em Informática na Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail: raabe@univali.br
[3] Mestranda em Políticas Públicas. 3. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. *E-mail*: franciele@educacao.brusque.sc.gov.br
[4] Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Bolsista FAPESC. *E-mail*: taiani.vicentini@gmail.com
[5] Mestre em Educação. Centro Universitário de Brusque UNIFEBE. *E-mail*: ivanete.groh@educacao.brusque.sc.gov.br

como linguagem de criação e expressão infantil, pode contribuir significativamente para práticas pedagógicas mais criativas, investigativas e centradas nas infâncias.

Palavras-chave: Robótica Educacional; Educação Infantil; Protagonismo Infantil.

1 INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais têm impactado significativamente os modos de comunicação, interação e aprendizagem na sociedade contemporânea. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, essas mudanças vêm ampliando discussões acerca das possibilidades pedagógicas relacionadas à cultura digital, à criatividade e ao desenvolvimento do pensamento computacional desde os primeiros anos escolares.

No Brasil, a inserção da Computação na Educação Básica ganhou maior fortalecimento a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Brasil, 2017), e posteriormente com o Complemento da BNCC Computação, homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022), que reconhece a Computação como área fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas ao Pensamento Computacional, ao Mundo Digital e à Cultura Digital. Além disso, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Brasil, 2023), instituída pela Lei nº 14.533/2023, reforça a necessidade de promover o acesso às tecnologias digitais e ao desenvolvimento de competências digitais em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, os Referenciais de Formação em Computação para a Educação Básica, elaborados pela Sociedade Brasileira de Computação, destacam que a Computação ultrapassa o ensino técnico, envolvendo práticas relacionadas à resolução de problemas, à criatividade, à construção de conhecimentos e à compreensão crítica do mundo digital (SBC, 2017).

As discussões relacionadas ao pensamento computacional também têm ampliado a compreensão sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil. Para Brackmann (2017), o pensamento computacional envolve habilidades relacionadas à resolução de problemas, decomposição, reconhecimento de padrões e construção de estratégias, podendo ser desenvolvido por meio de experiências lúdicas, criativas e contextualizadas. Bers (2018), ao discutir o desenvolvimento do pensamento computacional na infância, destaca que crianças pequenas aprendem conceitos computacionais por meio do brincar, da exploração e da interação com materiais concretos e tecnologias apropriadas ao contexto infantil.

Nesse cenário, a Robótica Educacional vem sendo compreendida como possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais investigativas, criativas e colaborativas. Blikstein (2013) destaca que experiências relacionadas à cultura maker e à construção de artefatos favorecem processos de autoria, experimentação e aprendizagem ativa, aproximando teoria e prática em contextos significativos.

Entretanto, apesar do avanço das tecnologias educacionais no contexto escolar, muitas práticas ainda permanecem centradas em propostas excessivamente direcionadas, nas quais as crianças assumem um papel predominantemente reprodutivo. Em diversas situações, as experiências relacionadas à robótica acabam limitadas à montagem de modelos previamente definidos, reduzindo as possibilidades de imaginação, exploração e autoria infantil.

O presente trabalho integra parte das reflexões desenvolvidas no contexto da pesquisa de mestrado da autora principal deste trabalho. A investigação fundamenta-se em princípios da Design-Based Research (DBR), abordagem metodológica caracterizada pelo desenvolvimento de intervenções em contextos reais, por processos iterativos de análise e redesign e pela articulação entre transformação da prática e produção de conhecimento científico (Barab; Squire, 2004).

Diante desse contexto, questiona-se de que maneira experiências de Robótica Educacional na Educação Infantil podem favorecer o protagonismo infantil e práticas pedagógicas menos diretivas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida a partir de princípios da Design-Based Research (DBR). Segundo Barab e Squire (2004), a DBR constitui-se como uma abordagem metodológica voltada ao desenvolvimento de intervenções em contextos reais de aprendizagem, articulando processos iterativos de análise, implementação, avaliação e redesign das práticas pedagógicas.

A investigação foi desenvolvida no contexto da formação continuada Robótica Kids, realizada com professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC. A formação tem como foco o desenvolvimento de propostas pedagógicas relacionadas à Robótica Educacional, ao pensamento computacional, à cultura maker e às tecnologias educacionais para crianças pequenas.

Durante os encontros formativos, os professores participaram de experiências práticas, discussões teóricas e momentos de reflexão sobre as possibilidades pedagógicas das tecnologias na Educação Infantil. As propostas desenvolvidas dialogaram com perspectivas construcionistas e de aprendizagem criativa, valorizando o aprender fazendo, a exploração de materiais e a autoria das crianças (Papert, 2008; Resnick, 2020).

Posteriormente, as experiências foram implementadas nas unidades escolares e acompanhadas por meio de observações participantes, registros reflexivos e diálogos com os professores. Os dados analisados emergiram especialmente de atividades envolvendo construção criativa, circuitos simples, robótica maker e experiências desplugadas.

Ao longo do processo investigativo, identificou-se que muitas propostas inicialmente apresentavam caráter excessivamente diretivo, conduzindo as crianças à reprodução de modelos estereotipados de robôs. A partir das reflexões promovidas durante a formação e das análises coletivas das práticas

pedagógicas, os professores passaram a reorganizar suas propostas, favorecendo experiências mais abertas, exploratórias e centradas nas ações, interpretações e produções das crianças.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva da análise qualitativa interpretativa, considerando os registros das observações participantes, os relatos reflexivos produzidos pelos professores durante os encontros formativos e as interações realizadas nos fóruns e diálogos da formação. A análise buscou identificar indícios relacionados às mediações docentes, às formas de participação das crianças e às transformações ocorridas nas práticas pedagógicas ao longo do processo formativo.

A interpretação dos dados ocorreu de maneira processual e iterativa, característica da Design-Based Research, permitindo que as reflexões produzidas durante os encontros formativos contribuíssem para o redesign das propostas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. A partir desse movimento, foram organizadas categorias relacionadas ao protagonismo infantil, às práticas diretivas e às experiências de criação e exploração no contexto da Robótica Educacional na Educação Infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nas seções seguintes evidenciam transformações nas práticas pedagógicas relacionadas à Robótica Educacional, especialmente no que se refere ao protagonismo infantil, à mediação docente e às possibilidades de criação das crianças. A subseção 3.1 apresenta análises decorrentes das observações realizadas pela pesquisadora em turmas da Educação Infantil durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Já a subseção 3.2 discute o movimento de reflexão e redesign das práticas pedagógicas realizado pelas professoras participantes ao longo da formação continuada.

3.1 Do robô estereotipado à criação livre

As observações realizadas durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas evidenciaram diferentes formas de mediação docente nas experiências relacionadas à Robótica Educacional na Educação Infantil. Em algumas turmas, as propostas favoreceram experiências mais abertas, nas quais as crianças puderam explorar materiais livremente, criar narrativas e desenvolver produções autorais. Em outras situações, entretanto, as atividades apresentavam caráter mais diretivo, conduzindo as crianças à reprodução de modelos previamente definidos.

Nessas experiências mais direcionadas, as crianças eram frequentemente orientadas a construir “um robô”, o que resultava, em muitos casos, em produções semelhantes, marcadas por representações humanoides padronizadas e pouca liberdade criativa. Tais situações evidenciaram práticas ainda associadas a uma visão tecnicista da robótica, centrada na reprodução de estruturas consideradas corretas.

Essa perspectiva distancia-se das abordagens defendidas por Papert (2008), que compreende o uso das tecnologias como possibilidade para criação, experimentação e construção ativa do conhecimento. Ao longo das observações e discussões realizadas durante a formação, os professores passaram a problematizar suas próprias mediações pedagógicas, reconhecendo que o excesso de direcionamento limitava as possibilidades de imaginação, autoria e protagonismo infantil.

A partir dessas reflexões, novas propostas passaram a ser desenvolvidas, favorecendo experiências mais abertas e exploratórias. Em uma das atividades observadas, ao invés de reproduzirem modelos humanoides, algumas crianças passaram a construir estruturas inspiradas em animais, veículos e elementos da natureza, atribuindo narrativas próprias às produções desenvolvidas.

Em vez de apenas reproduzirem modelos prontos, passaram a experimentar, imaginar e construir narrativas a partir de suas criações. Esse movimento aproxima-se da perspectiva da aprendizagem criativa discutida por Resnick (2020), na qual o processo de criar, brincar, compartilhar e refletir favorece experiências mais significativas e autorais.

Além disso, as experiências também dialogam com os pressupostos da cultura maker, compreendida por Blikstein (2013) como possibilidade de promover aprendizagem ativa, experimentação e protagonismo dos estudantes por meio da criação de artefatos e resolução de problemas em contextos significativos.

3.2 Mediação docente e redesign das práticas pedagógicas

As mudanças observadas nas experiências pedagógicas estiveram diretamente relacionadas ao movimento reflexivo promovido durante a formação continuada. Ao analisarem suas próprias práticas, os professores passaram a perceber que muitas vezes antecipavam respostas, direcionavam excessivamente as construções e limitavam os processos de experimentação das crianças.

Esse movimento de análise, reflexão e reorganização das práticas aproxima-se dos pressupostos da Design-Based Research, especialmente por compreender a prática pedagógica como espaço de investigação, intervenção e redesign contínuo (Barab; Squire, 2004).

Ao longo do processo formativo, os professores passaram a assumir uma postura menos controladora e mais investigativa, valorizando os processos de criação, as hipóteses levantadas pelas crianças e as diferentes formas de interação com os materiais. Mais do que buscar resultados padronizados, as experiências passaram a priorizar o brincar, a curiosidade, a autoria e a aprendizagem pela experimentação.

Nesse contexto, Bers (2018) destaca que o desenvolvimento do pensamento computacional na infância deve ocorrer de forma integrada às experiências lúdicas e às interações significativas das crianças com o ambiente, respeitando as especificidades da Educação Infantil. Da mesma forma, Brackmann (2017) ressalta que o pensamento computacional pode ser desenvolvido por meio de atividades criativas, colaborativas e contextualizadas, não estando restrito ao uso de computadores ou linguagens de programação.

As propostas desenvolvidas favoreceram experiências em que as crianças puderam explorar materiais diversos, testar possibilidades, modificar construções e compartilhar ideias coletivamente.

4 CONCLUSÕES

As experiências analisadas neste estudo evidenciam que a Robótica Educacional pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais criativas, investigativas e centradas no protagonismo infantil na Educação Infantil. Ao longo do processo formativo desenvolvido no contexto da formação Robótica Kids, foi possível identificar movimentos importantes de reflexão, análise e ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias educacionais.

Inicialmente, muitas propostas apresentavam caráter excessivamente diretivo, conduzindo as crianças à reprodução de modelos prontos e limitando possibilidades de criação e experimentação. Entretanto, a partir das reflexões realizadas durante a formação, os professores passaram a reorganizar suas mediações pedagógicas, favorecendo experiências mais abertas, exploratórias e centradas nas ações das crianças.

Os resultados evidenciam que, quando compreendida para além de uma perspectiva técnica ou instrumental, a Robótica Educacional pode constituir-se como linguagem de expressão infantil, permitindo que as crianças criem narrativas, expressem ideias, explorem possibilidades e construam sentidos sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as tecnologias educacionais passam a ocupar um espaço integrado às vivências infantis, favorecendo práticas mais significativas, criativas e contextualizadas.

As discussões desenvolvidas neste trabalho também reforçam a importância da formação docente para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às perspectivas da aprendizagem criativa, do construcionismo e da cultura maker. Conforme evidenciado ao longo da investigação, o processo formativo mostrou-se fundamental para promover movimentos de análise e redesign das práticas pedagógicas, aproximando-se dos pressupostos da Design-Based Research.

Conclui-se, portanto, que experiências de Robótica Educacional fundamentadas no protagonismo infantil, na experimentação e na autoria podem contribuir para ressignificar o uso das tecnologias na Educação Infantil, promovendo práticas mais criativas, investigativas e centradas nas experiências infantis.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pelo apoio à pesquisa de mestrado em desenvolvimento. À Secretaria Municipal de Educação de Brusque/SC, pelo suporte às ações formativas desenvolvidas no contexto da pesquisa, e aos professoras participantes da formação Robótica Kids, pelas experiências, reflexões e práticas compartilhadas ao longo do processo investigativo.

REFERÊNCIAS

BARAB, Sasha; SQUIRE, Kurt. Design-based research: putting a stake in the ground. The Journal of the Learning Sciences, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004. DOI: 10.1207/s15327809jls1301_1

BERS, Marina Umaschi. Coding as a playground: programming and computational thinking in the early childhood classroom. New York: Routledge, 2018.

BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (org.). FabLabs: of machines, makers and inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 1-21.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2022, de 17 de fevereiro de 2022. Institui normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESNICK, Mitchel. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. Referenciais de formação em computação: educação básica. Porto Alegre: SBC, 2017.

EDUCAÇÃO DIGITAL E TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DA IA GENERATIVA COMO SUPORTE DE MEDIAÇÃO COGNITIVA NO NOVO PNE.

Patrícia Cristina Lemos[1]
Mara Regina Zluhan[2]
Marluci Dalpias[3]
Alexandra Balbinot[4]
Aneara Souza dos Santos Machado[5]

Eixo Temático: Formação docente / Inclusão / Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Pós Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

RESUMO: A integração da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um campo emergente de transformações pedagógicas, tendo como diretriz central o Objetivo 7 do novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026). Nesse contexto, analisa-se como as diretrizes do referido objetivo podem subsidiar o uso pedagógico, crítico, ético e transdisciplinar da IAGen como suporte de mediação cognitiva na Educação Básica. A investigação parte do pressuposto de que a trajetória de integração tecnológica no Brasil encontra seu alicerce na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ganhando contornos de política pública estratégica com o novo PNE. Fundamentada no arcabouço teórico da Transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu e na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa por meio de análise documental e bibliográfica, dialogando com o relatório de tecnologias digitais da Unesco (2023). Os resultados indicam que a IAGen atua como um "Terceiro Incluído", mediando a relação entre o estudante e o conhecimento ao funcionar como suporte de mediação cognitiva que potencializa a coautoria. A discussão evidencia que o sucesso da IA na Educação Básica depende da superação da "educação bancária" e do investimento em formação docente continuada. Conclui-se que a legislação vigente oferece o suporte necessário para uma inovação pedagógica ética, garantindo que a tecnologia sirva à emancipação do sujeito, à autonomia e à construção de uma cidadania digital plena, crítica e autoral.

[1] Mestranda em Educação Básica Programa de Pós Graduação em Educação Básica- PPGEB, na Uniarp. *E-mail*: ppcristinalemos@gmail.com
[2] Doutora em Educação, docente no Programa de Pós-graduação em Educação Básica- PPGEB na UNIARP. *E-mail*: mara.regina@uniarp.edu.br
[3] Mestranda em Educação Básica Programa de Pós Graduação em Educação Básica- PPGEB, na Uniarp. *E-mail*: marlucidalpias14@gmail.com
[4] Mestranda em Educação Básica Programa de Pós Graduação em Educação Básica- PPGEB, na Uniarp. *E-mail*: alexandra.balbinot@cacador.edu.sc.gov.br
[5] Mestranda em Educação Básica Programa de Pós Graduação em Educação Básica- PPGEB, na Uniarp. *E-mail*: aneara@gmail.com

Palavras-chave: plano nacional de educação (Brasil, 2026); inteligência artificial generativa; anos iniciais do ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade educacional é atravessada pela onipresença das tecnologias digitais, que deixaram de ser meros artefatos para se tornarem constituintes da realidade social. No cenário brasileiro, essa trajetória encontra alicerce na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que estabeleceu a cultura digital como competência geral. Todavia, é com o novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026) que essa diretriz ganha contornos de política pública estratégica. Enquanto a BNCC define o "quê" deve ser aprendido, o PNE (Brasil, 2026), por meio do seu Objetivo 7, estrutura o "como" essa integração deve ocorrer, priorizando a equidade através de tecnologias emergentes, como a Inteligência Artificial Generativa (IAGen).

Sob a ótica de Basarab Nicolescu (1999), a integração da IAGen no contexto escolar não pode se limitar a um uso mecanizado, mas deve ser entendida à luz do princípio do “Terceiro Incluído”, no qual a tecnologia emerge como mediadora capaz de articular o potencial tecnológico à subjetividade e criticidade do estudante. Complementarmente, a contribuição de Paulo Freire (1989, 1996) torna-se indispensável ao compreendermos que a leitura e a escrita são atos de libertação. Assim, o uso da IAGen nos Anos Iniciais deve servir como um ampliador da percepção crítica, superando a "educação bancária" em favor de uma prática problematizadora, onde o estudante exerce a autoria e fortalece sua capacidade de dizer a própria palavra.

Diante dessa conjuntura, este estudo busca compreender de que maneira as diretrizes de cultura digital e IA previstas no PNE (2026) podem fundamentar uma integração pedagógica da IAGen que potencialize a aprendizagem nos anos iniciais. A análise foca na convergência entre as estratégias do PNE, como a Estratégia 7.18 (uso ético da IA) e a 7.10 (formação docente) e as possibilidades de produção textual híbrida. O movimento proposto busca alinhar as políticas públicas às demandas de sala de aula, reconhecendo que a IAGen, orientada por uma perspectiva transdisciplinar, contribui não apenas para as metas de desempenho (Meta 7.b), mas para a formação integral do sujeito, unindo a autonomia freireana à complexidade transdisciplinar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada nos procedimentos de pesquisa bibliográfica e análise documental. A investigação estrutura-se em um movimento dialético entre as diretrizes normativas do Objetivo 7 do novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026) e o arcabouço teórico-filosófico da Transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) e da Pedagogia da Autonomia de Freire (1996). O *corpus* documental foca nas estratégias do PNE voltadas à integração das TDICs e da Inteligência Artificial.

A análise de dados utiliza a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) para identificar convergências onde a IAGen atua como o "Terceiro Incluído", mediando a conversão de metas técnicas (Meta 7.b) em processos de autoria e emancipação do sujeito nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teórica desenvolvida nesta pesquisa revela que a convergência entre as diretrizes do novo PNE (Brasil, 2026) e a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) estabelece um novo paradigma para o letramento nos anos iniciais. Ao correlacionar a Estratégia 7.18, que exige diretrizes para o uso de IA, com a transdisciplinaridade de Nicolescu (1999), observou-se na análise dos documentos que a tecnologia atua como o "Terceiro Incluído". Ela não substitui a relação professor-aluno, mas cria um novo nível de realidade onde a produção textual passa a ser híbrida. A discussão aponta que a IAGen, ao funcionar como um suporte de mediação cognitiva, permite que o aluno nos anos iniciais foque na estruturação do pensamento e na "leitura do mundo" (Freire, 1989), enquanto a ferramenta auxilia na materialização da palavra escrita.

Contrapondo a Meta 7.b, que estabelece níveis de aprendizagem em cultura digital, os resultados da nossa investigação indicam que a eficácia da IA depende fundamentalmente da superação da "educação bancária". A discussão evidencia que o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras é potencializado quando a IA é utilizada para a coautoria. Com base no mapeamento bibliográfico realizado, constatou-se que, nesse modelo, a máquina processa dados, mas o estudante exerce a curadoria crítica e a autoria. Portanto, a integração da IA prevista no PNE (Brasil, 2026) não deve ser meramente técnica, mas ética e estética, garantindo que o estudante seja o protagonista de sua narrativa digital, transformando a informação em conhecimento emancipador.

Diante da constatação de Hernández-Salamanca (2026) de que a pedagogia é marcada por uma diversidade de concepções e práticas que podem fragmentar o fazer docente, a análise documental desta pesquisa identificou a urgência de articular essas diferentes visões em torno de uma política pública coesa. Nesse sentido, em consonância com Ribeiro e Leite (2012), nossos achados reforçam que, para aperfeiçoar o uso da IAGen na prática pedagógica, é essencial que os governantes priorizem a capacitação dos professores e incentivem formações continuadas que tomem a tecnologia como aliada, e não como sobrecarga.

Por fim, ao dialogar com o mais recente relatório da Unesco (2023), esta investigação demonstra que desenvolver, monitorar e avaliar políticas de tecnologia educacional exige a participação ativa de professores e estudantes. Verificou-se no estudo que garantir que os docentes tenham formação suficiente para mediar a tecnologia pedagógica é o elemento divisor de águas: é isso que assegura o uso crítico, ético e transdisciplinar da IAGen nos anos iniciais, superando a mera instrumentação técnica ou a adoção de receitas prontas em sala de aula.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa investigou a integração da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do arcabouço normativo das diretrizes do Objetivo 7 do novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026). Por meio de uma abordagem qualitativa, pautada em análise documental e bibliográfica, constatou-se o cumprimento dos objetivos propostos ao demonstrar que a legislação atual oferece o suporte necessário para uma inovação pedagógica ética e transdisciplinar, que transcende a dimensão puramente instrumental e fortalece a mediação cognitiva na Educação Básica.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026) surge como um instrumento fundamental para orientar políticas públicas que promovam a articulação entre diferentes perspectivas pedagógicas. Ao estabelecer metas voltadas à formação docente continuada, à equidade e à integração estratégica das tecnologias digitais, o PNE busca superar práticas fragmentadas, garantindo que o uso da inovação no ambiente escolar ocorra com intencionalidade pedagógica e respaldo normativo.

As evidências teóricas confirmam que a IAGen, quando articulada à ética transdisciplinar de Nicolescu (1999) e à autonomia de Freire (1996), consolida-se como um potente recurso de suporte cognitivo para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da investigação no início da escolarização. Em resposta à questão-problema, a pesquisa indica que o PNE prevê essa convergência ao valorizar o letramento e a cultura digital crítica em suas diretrizes e estratégias (como a Estratégia 7.10 e 7.18). Em suma, conclui-se que o sucesso da IAGen na Educação Básica não reside na automação do pensamento, mas na capacidade de ampliar o ato de aprender, assegurando que a tecnologia sirva à emancipação do sujeito e à construção de uma cidadania digital plena, crítica e autoral.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Agradeçemos também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) pelo suporte acadêmico e institucional durante o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades . Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE): Objetivo 7 e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

HERNÁNDEZ-SALAMANCA, Oscar Gilberto. Mundos de la pedagogía: prácticas y significados en grupos de maestros investigadores. *magis:* ***Revista Internacional de Investigación en Educación***, v. 19, p. 1-21, 2026. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m19.mpps

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

RIBEIRO, C. A. N.; LEITE, W. S. S. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, p. 174-187, set. 2012. Disponível em: http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/ . Acesso em: 26 abril.2026

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: **Tecnologia na educação**: uma ferramenta a serviço de quem? Paris, UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por . Acesso em 22 ago. 2023.

EFETIVIDADE DO ENSINO HÍBRIDO NO DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR

José Fernando de Araujo Neto[1]
Frederico de Moraes Andrade[2]
Eduardo Ulrich Varela Pereira[3]
Nicolas Feuser[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Tecnologia Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: O ensino híbrido tem se consolidado como uma estratégia pedagógica relevante no ensino superior, ao articular atividades presenciais e virtuais mediadas por tecnologias digitais. Este trabalho tem como objetivo analisar a efetividade do ensino híbrido no desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior, considerando sua relação com engajamento discente, autonomia, flexibilidade metodológica e uso de plataformas educacionais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica em produções acadêmicas recentes sobre blended learning, b-learning, metodologias híbridas, letramento digital e tecnologias educacionais. Os resultados indicam que o ensino híbrido pode favorecer a aprendizagem quando planejado de forma intencional, articulando momentos de estudo autônomo, atividades assíncronas e encontros presenciais voltados à discussão, resolução de problemas e aplicação prática dos conteúdos. Observou-se que a flexibilidade do modelo contribui para ampliar o acesso aos materiais e favorecer a organização dos tempos de estudo. Entretanto, sua efetividade depende de condições institucionais adequadas, como infraestrutura tecnológica, usabilidade das plataformas, suporte técnico, formação docente e desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Quando esses elementos não são garantidos, o ensino híbrido pode ampliar desigualdades e comprometer a experiência formativa. Assim, o modelo deve ser compreendido como uma estratégia pedagógica que exige planejamento, mediação docente e avaliação contínua para contribuir com práticas educacionais mais flexíveis, participativas e alinhadas às demandas contemporâneas das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: ensino híbrido; desempenho acadêmico; ensino superior.

[1] Acadêmico do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: jose.araujo@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: frederico.andrade@unifebe.edu.br
[3] Acadêmico do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: eduardo.ulrich@unifebe.edu.br
[4] Acadêmico do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: nicolas.feuser@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O ensino híbrido tem se consolidado como uma estratégia pedagógica relevante no ensino superior, ao articular momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais. Chongo (2021) destaca que esse modelo pode favorecer a qualidade da aprendizagem e o protagonismo estudantil, especialmente pela flexibilização das metodologias e pela ampliação das possibilidades de interação. No contexto latino-americano, a transformação digital acelerou a adoção de práticas híbridas, possibilitando novas formas de organização do ensino e de atendimento a diferentes perfis de estudantes (Bertoldo; Jorge, 2024).

Estudos recentes indicam que o ensino híbrido pode contribuir para o desempenho acadêmico, a retenção de conteúdos e a aplicação prática dos conhecimentos, quando planejado de forma intencional e articulado aos objetivos de aprendizagem (Cardoso *et al.*, 2024). Entretanto, seus resultados dependem do equilíbrio entre atividades presenciais e virtuais, bem como do acesso a infraestrutura adequada, suporte institucional e desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Nesse sentido, Iomori *et al.* (2024) observam que dificuldades no uso das tecnologias podem comprometer a participação e o rendimento acadêmico, especialmente quando não há acompanhamento pedagógico e técnico suficiente.

A aceitação do ensino híbrido também tem sido observada em áreas de formação complexa, como a saúde. Mueller *et al.* (2024), ao avaliarem experiências em programas de residência, identificaram percepção positiva dos participantes quanto à efetividade da modalidade. Essa discussão pode ser relacionada à Teoria da Atividade, que compreende a aprendizagem como processo mediado por instrumentos, interações sociais e contextos institucionais, permitindo analisar o ensino híbrido como uma prática que envolve dimensões pedagógicas, tecnológicas e sociais (Astudillo; Martín-García, 2020). Além disso, Uchôa e Vieira (2025) destacam que a efetividade de plataformas de b-learning depende de usabilidade, acessibilidade e redução de barreiras de navegação, fatores que interferem diretamente no tempo de estudo e na experiência discente.

Apesar das possibilidades do ensino híbrido, sua efetividade não depende apenas da disponibilização de plataformas digitais ou da alternância entre atividades presenciais e remotas. Para que esse modelo contribua para o desempenho acadêmico, é necessário planejamento pedagógico, acompanhamento docente, infraestrutura tecnológica adequada e desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Quando esses elementos não são assegurados, as barreiras tecnológicas podem ampliar desigualdades, dificultar a participação discente e reduzir o potencial formativo da proposta híbrida (Iomori *et al*., 2024; Uchôa; Vieira, 2025).

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O estudo buscou analisar produções acadêmicas que discutem a relação entre ensino híbrido, desempenho acadêmico, engajamento discente e uso de tecnologias digitais no ensino superior.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases indexadas, como SciELO e publicações vinculadas à Sociedade Brasileira de Computação, priorizando estudos recentes sobre *blended learning, b-learning*, metodologias híbridas, letramento digital e plataformas educacionais. Foram selecionados sete artigos que apresentavam relação direta com o tema investigado e discutiam o impacto do ensino híbrido na aprendizagem, na autonomia estudantil, na retenção de conteúdos e na organização pedagógica do ensino superior.

A análise dos materiais ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar contribuições, limites e condições necessárias para a efetividade do ensino híbrido. As categorias observadas incluíram desempenho acadêmico, engajamento discente, flexibilidade metodológica, infraestrutura tecnológica, letramento digital, usabilidade das plataformas e papel docente na mediação da aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados indicam que o ensino híbrido pode contribuir para o desempenho acadêmico no ensino superior, especialmente quando articula atividades assíncronas, encontros presenciais e estratégias de acompanhamento docente. A combinação entre momentos de estudo autônomo e espaços presenciais voltados à resolução de problemas favorece a participação discente, a aplicação prática dos conteúdos e o desenvolvimento de maior autonomia no processo de aprendizagem (Cardoso *et al*., 2024).

A literatura também aponta que a flexibilidade do ensino híbrido pode ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos e permitir que os estudantes organizem melhor seus tempos de estudo. Contudo, esses benefícios dependem da intencionalidade pedagógica das atividades propostas, da clareza na organização das plataformas digitais e da integração entre o ambiente virtual e os encontros presenciais. Quando essas dimensões não são bem planejadas, o modelo pode se tornar fragmentado e gerar dificuldades de acompanhamento por parte dos estudantes (Chongo, 2021; Bertoldo; Jorge, 2024).

A principal barreira identificada refere-se às desigualdades de acesso e domínio das tecnologias digitais. A infraestrutura tecnológica limitada, a baixa usabilidade das plataformas e as lacunas no letramento digital podem reduzir os benefícios pedagógicos do ensino híbrido, especialmente entre estudantes que necessitam de maior suporte técnico e pedagógico. Dessa forma, a efetividade do modelo não depende apenas da adoção de recursos digitais, mas da existência de condições institucionais que garantam acesso, acompanhamento e mediação qualificada (Iomori *et al.*, 2024; Uchôa; Vieira, 2025).

Nesse contexto, estratégias como a sala de aula invertida podem potencializar o ensino híbrido, pois permitem que os estudantes tenham contato prévio com conteúdos teóricos e utilizem os encontros presenciais para discussão, resolução de problemas e aplicação prática do conhecimento. Essa dinâmica favorece o protagonismo discente e desloca o foco da aula expositiva para a aprendizagem ativa. No entanto, para que essa proposta produza resultados positivos, é necessário que as instituições ofereçam suporte tecnológico, orientação clara aos estudantes e formação docente para o uso pedagógico das ferramentas digitais.

Assim, os resultados da revisão indicam que o ensino híbrido não deve ser compreendido como simples alternância entre atividades presenciais e remotas. Sua efetividade depende da articulação entre planejamento pedagógico, infraestrutura, letramento digital, usabilidade das plataformas e mediação docente. Quando esses elementos estão integrados, o modelo pode favorecer o engajamento, a autonomia e o desempenho acadêmico; quando estão ausentes, pode ampliar desigualdades e comprometer a experiência de aprendizagem (Astudillo; Martín-García, 2020; Mueller *et al.*, 2024).

4 CONCLUSÕES

A revisão bibliográfica realizada indica que o ensino híbrido pode contribuir para o desempenho acadêmico no ensino superior, especialmente quando articulado a práticas pedagógicas planejadas, mediação docente qualificada e uso intencional das tecnologias digitais. A flexibilidade do modelo, quando bem estruturada, favorece a autonomia discente, o engajamento e a ampliação das possibilidades de acesso aos conteúdos.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a adoção do ensino híbrido, por si só, não garante melhoria na aprendizagem. Seus resultados dependem de condições institucionais adequadas, como infraestrutura tecnológica, plataformas acessíveis, suporte técnico, formação docente e desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Sem esses elementos, o modelo pode ampliar desigualdades e comprometer a experiência formativa.

Dessa forma, o ensino híbrido deve ser compreendido como uma estratégia pedagógica que exige planejamento, acompanhamento e avaliação contínua. Quando integrado de maneira crítica e estruturada ao ensino superior, pode favorecer práticas educacionais mais flexíveis, participativas e alinhadas às demandas contemporâneas das tecnologias educacionais. A consolidação desse modelo requer plataformas digitais acessíveis, metodologias bem definidas e apoio institucional à atuação docente como mediadora do processo de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a UNIFEBE pelo suporte indispensável no fomento da pesquisa e do avanço tecnológico aplicado à educação.

REFERÊNCIAS

ASTUDILLO, Mario Vásquez; MARTÍN-GARCÍA, Antonio Víctor. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 515-533, 2020.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; JORGE, Gláucia. A transformação digital na educação híbrida-o que estamos fazendo na américa latina?. **Educação em Revista**, v. 40, 2024.

CARDOSO, Viviannie Amélia de Aquino *et al.* Contribuições do ensino híbrido na construção do conhecimento. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 9, p. 1-16, 2024.

CHONGO, Fernando Rafael. Ensino híbrido e qualidade de aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso. **Cadernos de África Contemporânea**, v. 8, n. 16, p. 44-58, 2021.

IOMORI, Filomena Alves Pereira *et al.* ENSINO HÍBRIDO: COMO EQUILIBRAR O PRESENCIAL E O VIRTUAL NO PROCESSO EDUCACIONAL. **ARACÊ** , *[S. l.]*, v. 6, n. 4, p. 12931–12945, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-120. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2059. Acesso em: 13 maio. 2026.

MUELLER, Vanessa *et al.* Constructivist On-line Learning Environment Survey (COLLES): evaluación del aprendizaje híbrido en Programas de Residencia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, p. e03182024, 2024.

UCHÔA, Carlos Breno da Cruz; VIEIRA, Anacilia Maria Cavalcante de A. P.. B-High Education: protótipo de uma plataforma para auxiliar na adoção e implementação do b-learning no Ensino Superior. *In*: CONFERÊNCIA DE TECNOLOGIA DO ICET (CONNECTECH), 2. , 2025, Itacoatiara/AM. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025 . p. 66-77. DOI: https://doi.org/10.5753/connect.2025.12306.

ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS COMO TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: MEDIAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE

Taiani Vicentini[1];
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos[2];
André Alice Luis Raabe[3];
Fabiana Coronel da Silva[4];
Juliana Mara Antonio[5].

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental
Instituição de Vínculo: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

RESUMO: A presença de tecnologias digitais nas escolas é frequentemente apresentada como sinônimo de inovação pedagógica, ignorando que o artefato técnico, isolado, não produz experiências educativas significativas. Este ensaio teórico-conceitual, vinculado a uma pesquisa de doutorado em Educação, reflete sobre o uso de estações meteorológicas em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Brusque/SC, adquiridas no âmbito do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE) para articular Educação Ambiental Climática, Ciência e Território. Sustenta-se a tese de que o valor pedagógico desses artefatos não reside no equipamento, mas na mediação docente orientada por intencionalidade pedagógica. O objetivo é discutir como a articulação entre a Pesquisa Baseada em Design (Design-Based Research – DBR), abordagem que investiga fenômenos educativos em contextos reais por meio de ciclos iterativos de design, intervenção e redesign, e o pensamento complexo de Morin pode sustentar essa mediação. A articulação entre as duas perspectivas evidencia que o sentido educativo emerge das relações entre sujeitos, saberes, território e fenômenos socioambientais, e não do artefato isolado.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais; Design-Based Research; Pensamento complexo; Educação Ambiental Climática.

[1] Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Bolsista FAPESC. E-mail: taiani.vicentini@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail: bruna.santos@univali.br
[3] Doutor em Informática na Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail: raabe@univali.br
[4] Mestranda em Computação Aplicada. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Bolsista FAPESC. E-mail: profabicoronel84@gmail.com
[5] Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Bolsista FAPESC. E-mail: julianamara85@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A inserção de tecnologias digitais nas escolas tem sido recorrentemente associada a processos de inovação e modernização do ensino. Trata-se, contudo, de uma compreensão marcada por certo determinismo tecnológico, que tende a obscurecer o papel do professor, da intencionalidade pedagógica e das condições institucionais que constituem o ato educativo. Como destaca Kenski (2012), as tecnologias não transformam a educação de forma automática; precisam ser compreendidas em relação aos usos, às práticas pedagógicas e aos contextos em que são incorporadas.

Esta reflexão emerge no contexto da pesquisa de doutorado da autora principal deste trabalho, que está em desenvolvimento na Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, especificamente em torno das práticas pedagógicas com estações meteorológicas digitais instaladas em escolas da Rede, no âmbito do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE).

O LIRE foi criado em 2022 pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque/SC para levar a robótica educacional às escolas da rede e, a partir desse mesmo ano, expandiu sua atuação ao adquirir 40 estações meteorológicas digitais (Vicentini; Silva; Mayer, 2025a). As estações meteorológicas são equipamentos automáticos e on-line, integram seis sensores (temperatura, umidade, pressão atmosférica, velocidade e direção do vento e precipitação) e transmitem dados em tempo real para uma plataforma virtual acessível a professores, estudantes e comunidade (Vicentini et al., 2025b). Em Brusque – cidade às margens do Rio Itajaí-Mirim — as estações vêm sendo mobilizadas em projetos pedagógicos, formações docentes e iniciativas como o *Boletim do Tempo: Observadores do Céu* e o curso *Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas* (Vicentini et al., 2025b; 2025c).

Problematiza-se, portanto, a seguinte questão: quais bases epistemológicas e metodológicas sustentam a transformação de um artefato técnico em experiência pedagógica significativa? Sustenta-se, como tese, que tal transformação não decorre do artefato, mas da mediação docente ancorada em intencionalidade pedagógica. O objetivo deste trabalho é discutir como essa mediação pode ser sustentada teoricamente no uso pedagógico de estações meteorológicas nos Anos Iniciais.

2 METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como ensaio teórico-conceitual, conforme Meneghetti (2011), derivado de pesquisa de doutorado em andamento. Não se busca esgotar o material empírico da pesquisa em curso, mas sistematizar, em diálogo com a literatura, os fundamentos que permitem compreender a estação meteorológica como artefato pedagógico mediado.

Para tanto, mobilizam-se duas matrizes teórico-metodológicas articuladas ao longo da discussão: a Pesquisa Baseada em Design (Design-Based Research – DBR), com raízes pragmatistas em Dewey (1938), que situa o professor como coinvestigador em ciclos iterativos de design, intervenção e redesign; e a

epistemologia da complexidade, em Morin (2000; 2005), que evidencia a natureza relacional, sistêmica e emergente dos fenômenos educativos.

A reflexão organiza-se em três movimentos analíticos. O primeiro situa a discussão sobre mediação docente e intencionalidade pedagógica, recuperando contribuições de Vygotsky (2007), Freire (1996) e Saviani (2011), para os quais o ato educativo não pode ser reduzido a operações técnicas ou à manipulação de artefatos. O segundo apresenta a DBR e suas raízes pragmatistas, com base em Dewey (1938), Brown (1992), Collins (1992) e Barab e Squire (2004), discutindo o modo como os ciclos iterativos exigem e formam intencionalidade pedagógica. O terceiro mobiliza a epistemologia da complexidade para evidenciar a dimensão relacional e emergente dos fenômenos educativos. Ao final, integra-se a discussão à figura específica da estação meteorológica como artefato sociotécnico inserido em um contexto territorial concreto.

3 DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

3.1 Mediação docente e intencionalidade pedagógica

A compreensão de que tecnologias, por si sós, não educam não é nova na tradição educacional brasileira e latino-americana. Vygotsky (2007), ao formular o conceito de mediação, sustenta que os instrumentos culturais não produzem aprendizagem por sua mera presença: sua apropriação depende da mediação social do outro, que faz a mediação da relação entre sujeito e objeto cultural, sustentando processos de internalização e desenvolvimento. Sob essa perspectiva, a estação meteorológica, enquanto artefato cultural, depende da presença de um adulto[6] capaz de mediar sua significação para que se constitua em ferramenta de aprendizagem.

Freire (1996) acrescenta a essa discussão a dimensão da intencionalidade. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção; e essa criação exige rigor metódico, criticidade e compromisso ético-político com o contexto dos educandos. O artefato técnico, sem essa intencionalidade, dilui-se em ativismo pedagógico ou em uso meramente instrumental. Saviani (2011), por sua vez, ressalta que a especificidade do trabalho docente reside na seleção, organização e socialização do conhecimento sistematizado, o que implica decisão pedagógica sobre o que ensinar, como ensinar e com qual finalidade.

Tomadas em conjunto, essas contribuições sustentam que o instrumento, isolado, não constitui prática pedagógica. O que produz aprendizagem é a mediação docente que atribui sentido educativo ao artefato.

[6]Reconhece-se que, em Vygotsky (2007), a mediação cultural não se restringe ao professor, podendo ser exercida pelo adulto ou pelo par mais experiente. Como o foco deste trabalho é a mediação docente, utiliza-se "adulto" em referência ao(à) professor(a) que a exerce no contexto escolar.

3.2 Design-Based Research e a sustentação da prática mediadora

A DBR desenvolveu-se a partir dos anos 1990, com os trabalhos seminais de Brown (1992) e Collins (1992), como alternativa às metodologias experimentais centradas no controle de variáveis. Para Barab e Squire (2004), a DBR caracteriza-se pela investigação de fenômenos educacionais em contextos autênticos de prática, articulando produção de conhecimento e aprimoramento das ações pedagógicas em ciclos iterativos de design, intervenção, análise e redesign.

Embora seja assumida, neste estudo, como delineamento metodológico da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, a DBR também oferece princípios importantes para pensar a própria prática pedagógica. Seus ciclos iterativos aproximam-se do movimento cotidiano da docência investigativa, baseada em observação, intervenção e reorganização da prática. Nesse sentido, a DBR contribui para compreender a docência não como aplicação linear de estratégias previamente definidas, mas como prática investigativa situada, construída em diálogo com os sujeitos, com o contexto e com os problemas que emergem da realidade escolar.

Suas raízes filosóficas remetem ao pragmatismo de Dewey (1938), para quem o conhecimento é inseparável da experiência e da ação. Investigar, na perspectiva deweyana, é enfrentar situações problemáticas que emergem da prática, mobilizando observação, reflexão e experimentação.

No contexto do uso de estações meteorológicas em Brusque, essa lente evidencia que a apropriação pedagógica do artefato exige intencionalidade: escolhas sobre quais perguntas formular a partir dos dados, como articular o monitoramento climático com a vida cotidiana dos estudantes, com o território e com o currículo, e de que modo retomar, ajustar ou ampliar as propostas a partir das respostas da turma. Assim, os princípios da DBR permitem compreender que cada aula, cada atividade e cada interação com os dados da estação pode se constituir como parte de um processo contínuo de investigação e refinamento da prática docente.

Desse modo, a DBR sustenta a mediação docente porque reconhece que a prática pedagógica não se esgota no planejamento inicial. Ela se constitui no movimento entre intenção, ação, observação e redesign. Tal movimento não ocorre de forma linear ou previsível, uma vez que os efeitos das intervenções pedagógicas emergem das interações produzidas no contexto educativo, exigindo do professor abertura à incerteza e constante reorganização da prática. Ao organizar essa apropriação em ciclos iterativos, a DBR favorece a construção progressiva da intencionalidade docente, ancorada na experiência situada e na reflexão crítica sobre os efeitos das ações pedagógicas. No caso das estações meteorológicas, isso significa compreender que o equipamento não produz aprendizagem por si mesmo; ele se torna pedagogicamente significativo quando o professor investiga, interpreta e reorganiza sua prática a partir das relações que se estabelecem entre os dados, os estudantes, o território e os objetivos formativos.

3.3 Pensamento complexo e a lente relacional

Se a DBR sustenta a dimensão prática e iterativa da mediação docente, a epistemologia da complexidade proposta por Morin (2000; 2005) oferece a lente capaz de reconhecer que o sentido educativo emerge das relações, e não dos elementos isolados. Para Morin, os fenômenos humanos e sociais são tecidos por múltiplas interações entre sujeitos, saberes, instituições e contextos, não podendo ser plenamente compreendidos a partir de leituras reducionistas ou fragmentadas. Essa base ética e relacional constitui o eixo da mediação docente e, articulada à DBR, potencializa práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e significativas.

Aplicada ao caso da estação meteorológica, a lente da complexidade torna explícito que o artefato só significa pedagogicamente quando inserido em uma trama de relações: dados climáticos articulados ao território, saberes científicos religados aos saberes do cotidiano, fenômenos atmosféricos compreendidos em sua dimensão socioambiental, incluindo as desigualdades que marcam a ocupação do solo no Vale do Itajaí e a recorrência de eventos hidrometeorológicos extremos. O conceito moriniano de religação dos saberes (Morin, 2000) sustenta, nesse sentido, a possibilidade de o artefato operar como ponto de convergência entre disciplinas, experiências e dimensões da realidade habitualmente fragmentadas pela escola.

Importa destacar que o pragmatismo da DBR e a complexidade de Morin não se confundem; são, ao contrário, complementares. Enquanto a DBR enfatiza intervenção, ciclos e aprimoramento situado de práticas, a complexidade alerta para os limites de controle sobre os efeitos da ação — o que Morin (2005) denomina *ecologia da ação*: toda ação, ao entrar em um sistema de interações, passa a escapar parcialmente às intenções iniciais de seus autores. Essa tensão qualifica a articulação: oferece ao professor um arcabouço que combina rigor metodológico e humildade epistemológica frente à imprevisibilidade dos fenômenos educativos. Os ciclos iterativos de planejamento, intervenção, análise e redesign deixam de ser, assim, ajuste técnico de estratégias e passam a constituir resposta reflexiva às emergências produzidas no próprio processo educativo, exigindo da mediação docente, simultaneamente, planejamento rigoroso e abertura à incerteza.

3.4 A estação meteorológica como artefato pedagógico mediado

Caracterizar a estação meteorológica como *tecnologia educacional* — e não apenas como instrumento de medição atmosférica — implica reconhecê-la como artefato sociotécnico cujo sentido formativo é produzido na relação entre o equipamento, os sujeitos e o contexto pedagógico em que ele se insere. Na esteira de Kenski (2012), tecnologias educacionais não se definem pela natureza do dispositivo, mas pelos usos pedagógicos que organizam sua presença na escola. Sob essa chave, a estação meteorológica deixa de ser lida como mero recurso técnico de monitoramento e passa a operar como mediadora entre dados climáticos locais, currículo escolar e território, integrando-se à Educação Ambiental Climática (Vicentini et al., 2025c).

A síntese das discussões anteriores permite afirmar que a estação meteorológica, enquanto artefato técnico, não constitui prática pedagógica em si. É a mediação docente, sustentada por intencionalidade pedagógica e organizada à luz dos ciclos investigativos da DBR e da lente relacional do pensamento complexo, que transforma o equipamento em experiência educativa significativa de Educação Ambiental Climática. Sem mediação docente e intencionalidade pedagógica, o artefato reduz-se a uso instrumental. Com mediação, intencionalidade e religação de saberes, torna-se um objeto propositor de experiências pedagógicas complexas, capaz de articular sujeitos, saberes, território e fenômenos socioambientais. Essa formulação tem implicações concretas para políticas de tecnologia educacional, formação docente e gestão escolar. Investir em equipamentos sem investir em formação docente continuada e em condições institucionais para o trabalho coletivo equivale a esperar que o artefato faça o que apenas a docência, em sua especificidade, pode fazer.

4 CONCLUSÕES

A reflexão desenvolvida neste recorte sustenta que o valor pedagógico das tecnologias educacionais, particularmente das estações meteorológicas utilizadas em práticas de Educação Ambiental Climática, não reside no artefato em si, mas na mediação docente orientada por intencionalidade pedagógica. A articulação entre DBR e epistemologia da complexidade oferece um arcabouço metodológico-epistemológico capaz de sustentar essa mediação ao compreender que o sentido educativo emerge das relações entre sujeitos, saberes, território e fenômenos socioambientais.

O estudo também tensiona discursos e políticas públicas que associam inovação pedagógica à simples inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas. Sem formação docente continuada, condições institucionais de reflexão coletiva e projetos pedagógicos contextualizados, tais investimentos podem reduzir tecnologias educacionais a instrumentos demonstrativos ou práticas desarticuladas da realidade dos estudantes. No campo da Educação Ambiental Climática, esse risco é ainda mais sensível, pois abordagens tecnicistas podem converter problemas complexos em mera coleta de dados, esvaziando sua dimensão ética, territorial e política.

Como horizonte, a continuidade da pesquisa na Rede Municipal de Educação de Brusque/SC buscará aprofundar, em ciclos empíricos da DBR, a compreensão dos modos pelos quais professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constroem e refinam essas mediações no cotidiano escolar diante das urgências socioambientais do território.

REFERÊNCIAS

BARAB, S.; SQUIRE, K. Design-based research: putting a stake in the ground. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004.

BROWN, A. L. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992.

COLLINS, A. Toward a design science of education. In: SCANLON, E.; O'SHEA, T. (eds.). **New directions in educational technology**. Berlin: Springer, 1992. p. 15-22.

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

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

KENSKI, V. M**. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em: SciELO. Acesso em: 8 maio 2026.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VICENTINI, T.; SILVA, F. C. da; MAYER, F. M. Robótica e Educação Ambiental Climática: a trajetória do LIRE e o uso de estações meteorológicas na Rede Municipal de Educação de Brusque. In: **XIII INCREA / V CIEDUS / I CIEDGlobal**, 2025a.

VICENTINI, T.; SILVA, F. C. da; MAYER, F. M.; GROH, I. L.; ZIMMERMANN, R. Uso pedagógico da estação meteorológica na Rede Municipal de Educação de Brusque: integração entre educação, tecnologia e sustentabilidade. **Anais do Congresso ITS**, p. 228-231, 2025b.

VICENTINI, T.; SANTOS, B. C. de L. S. dos; MAYER, F. M.; GROH, I. L.; SILVA, F. C. da. Formação docente em Educação Ambiental Climática: integração de estações meteorológicas e ambiente virtual de aprendizagem na rede pública de Brusque/SC. In: **Educação e Sociedade: desafios e esperanças**, v. 10, cap. 5, p. 60-71, 2025c.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FÁBRICA TUTU DE SABÃO: EMPREENDEDORISMO, SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruno Henrique Passos De Jesus[1]
José Luiz Borges De Oliveira[2]

Eixo Temático: Inovação Pedagógica
Categoria de Submissão: Relato de experiência / Projeto pedagógico
Instituição de Vínculo: EEF Edith Krieger Zabel

RESUMO: O projeto Fábrica Tutu de Sabão foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Edith Krieger Zabel com estudantes do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, articulando sustentabilidade, empreendedorismo, matemática, ciências e tecnologia por meio da reutilização do óleo de cozinha para produção de sabão ecológico. A proposta buscou aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, promovendo metodologias ativas e aprendizagem significativa. Durante o desenvolvimento, os alunos participaram da criação da identidade visual da fábrica, pesquisa de preços, produção artesanal, cálculos matemáticos, construção de gráficos, ações de comercialização e desenvolvimento de uma máquina automatizada utilizando Arduino e materiais reaproveitados. O projeto fortaleceu competências acadêmicas e socioemocionais, estimulando protagonismo, cooperação, responsabilidade ambiental e pensamento tecnológico. A experiência demonstrou que práticas interdisciplinares contextualizadas favorecem a construção do conhecimento e aproximam escola e comunidade.

Palavras-chave: sustentabilidade; empreendedorismo; educação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

O descarte inadequado do óleo de cozinha representa um dos grandes problemas ambientais presentes na sociedade contemporânea. Pensando nessa realidade e buscando aproximar o ensino das vivências dos estudantes, surgiu o projeto **Fábrica Tutu de Sabão**, desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Edith Krieger Zabel.

A proposta teve como objetivo integrar conhecimentos de matemática, ciências, tecnologia, educação ambiental e empreendedorismo por meio da criação de uma mini-fábrica escolar de sabão ecológico produzido a partir do reaproveitamento do óleo de cozinha utilizado pelas famílias da comunidade escolar.

O projeto também buscou promover o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa, permitindo que os alunos participassem de todas as

[1] Bruno Henrique Passos de Jesus. EEF Edith Krieger Zabel.
E-mail: *brunosoudedeus123@gmail.com*
[2] José Luiz Borges de Oliveira. EEF Edith Krieger Zabel.
E-mail: joseborges.luiz81@gmail.com

etapas do processo, desde a escolha do nome da fábrica até a comercialização dos produtos produzidos. O nome “Fábrica Tutu de Sabão”, escolhido democraticamente pelos estudantes, simbolizou a participação ativa das crianças e o sentimento de pertencimento ao projeto.

Além do aspecto ambiental, a iniciativa possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas à matemática financeira, robótica, pensamento computacional, comunicação e responsabilidade social, fortalecendo a relação entre escola, família e comunidade.

2 METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido com estudantes do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, utilizando metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e práticas interdisciplinares.

As atividades ocorreram em etapas organizadas pedagogicamente:

- Sensibilização sobre sustentabilidade e descarte correto do óleo de cozinha;
- Pesquisas sobre produção de sabão ecológico e impactos ambientais;
- Levantamento de preços, cálculos de custos e planejamento de produção;
- Produção artesanal de sabão em barra, sabão líquido, detergente e amaciante;
- Registro de temperatura, medidas, tempo de mistura e rendimento dos produtos;
- Construção de tabelas, gráficos e registros matemáticos;
- Criação da identidade visual da fábrica, rótulos e materiais de divulgação;
- Construção de uma máquina automatizada utilizando tanque de polietileno, motor reaproveitado e programação em Arduino;
- Participação em feiras e apresentações para a comunidade escolar.

As atividades foram adaptadas conforme a faixa etária dos estudantes. Os alunos menores utilizaram materiais concretos e atividades lúdicas, enquanto os estudantes maiores realizaram registros matemáticos, construção de gráficos e organização de planilhas.

A proposta contou com apoio da direção escolar, coordenação pedagógica, professores, funcionários e comunidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados durante o desenvolvimento do projeto evidenciaram avanços significativos nas áreas acadêmica, tecnológica e socioemocional.

Na matemática, os estudantes desenvolveram habilidades relacionadas a medidas, cálculos de quantidade, proporção, estimativa de lucro, interpretação de gráficos e matemática financeira. Os registros realizados durante a produção permitiram maior compreensão prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na área de ciências, os alunos compreenderam o processo de saponificação e os impactos ambientais causados pelo descarte inadequado do óleo de cozinha. As práticas contribuíram para o fortalecimento da consciência ambiental e do consumo sustentável.

No campo tecnológico, a construção da máquina automatizada despertou interesse pela robótica, programação e pensamento computacional. O uso do Arduino possibilitou experiências práticas relacionadas à automação e resolução de problemas.

O projeto também favoreceu o desenvolvimento da comunicação e do empreendedorismo, por meio da criação de rótulos, panfletos, apresentações e estratégias de comercialização. As feiras e exposições fortaleceram a oralidade, autoestima e autonomia dos estudantes.

Além dos avanços pedagógicos, destacaram-se competências socioemocionais como cooperação, criatividade, responsabilidade e protagonismo estudantil. A participação coletiva fortaleceu o vínculo entre escola, família e comunidade, tornando o ambiente escolar mais significativo e participativo.

4 CONCLUSÕES

O projeto **Fábrica Tutu de Sabão** demonstrou que práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas podem transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência significativa, prática e inovadora.

A integração entre sustentabilidade, empreendedorismo, tecnologia e educação ambiental possibilitou aos estudantes a construção de conhecimentos científicos, matemáticos e sociais de forma concreta e participativa. O envolvimento dos alunos em todas as etapas do projeto fortaleceu o protagonismo estudantil, a autonomia e o compromisso com a responsabilidade ambiental.

Além disso, o projeto consolidou a escola como espaço de investigação, criatividade e transformação social, aproximando comunidade e educação. A experiência apresenta potencial de replicabilidade em outras instituições de ensino, contribuindo para práticas pedagógicas alinhadas às competências do século XXI.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se o apoio da Elaine Petermann, da Lucimar Graff, da Secretaria de Educação de Brusque, do técnico de informática Thiago, do zelador e carpinteiro seu Gilberto, da comunidade escolar, do grupo LIRE do CEMid e de toda a equipe da Escola de Ensino Fundamental Edith Krieger Zabel pelo suporte técnico, pedagógico e operacional durante a execução do projeto.

REFERÊNCIAS

BEERS, Sue. *Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tool.* Alexandria, VA: ASCD, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ (basenacionalcomum.mec.gov.br in Bing) Acesso em: 04 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel et al. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.* Campinas: Papirus, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Agenda 2030: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.* Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs Acesso em: 04 ago. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE. *Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Rede Municipal.* Brusque, 2021.

GAMIFICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: INOVANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Natália Maria Firmino[1]
Juliana Alves Santana[2]
Laura Paola Fernandes [3]
Eunice Natália Lélis[4]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI-UEMG
Instituição de Vínculo: Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo examina a potencialidade das metodologias ativas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sob o prisma da educação inclusiva. A investigação centra-se na gamificação enquanto estratégia primordial para o fomento do engajamento e da aprendizagem significativa. De natureza qualitativa e fundamentada em levantamento bibliográfico, a pesquisa ancora-se nos aportes teóricos de Yanaze e Corregio (2022), Hummel e Ferreira (2023), e Foltran, Silva Lima e Monte Blanco (2025). Tais autores discorrem sobre a convergência entre inovação tecnológica, aperfeiçoamento docente e práticas pedagógicas acessíveis. Os resultados reiteram que a gamificação, em simbiose com as TDIC, catalisa o protagonismo discente, democratiza o acesso ao saber e consolida a inclusão mediante experiências lúdico-interativas.

Palavras-chave: Metodologias ativas; TDIC; Gamificação; Educação inclusiva; Aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações tecnológicas e sociais têm impactado de maneira significativa os modos de ensinar e aprender, exigindo da escola contemporânea uma revisão de seus pressupostos pedagógicos. O modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na passividade discente, mostra-se cada vez menos eficaz diante de uma sociedade marcada pela cultura digital, pela velocidade da informação e pela necessidade de formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse contexto, emergem propostas

[1] Mestranda PROFEI-UEMG . Universidade do estado de Minas Gerais.
E-mail: natalia.firmino.uemg.t5@gmail.com
[2]Mestranda PROFEI-UEMG. Universidade do estado de Minas Gerais.
E-mail: Juliana.santana.uemg.t5@gmail.com
[3] Docente, Doutora em Artes. PROFEI-UEMG. Universidade do estado de Minas Gerais.
E-mail: laura.ferreira@uemg.br.
[4] Docente, Especialista em Educação Básica. Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: eunice.lelis@educacao.mg.gov.br

pedagógicas que valorizam a participação ativa do estudante, a construção significativa do conhecimento e a articulação entre teoria e prática.

As metodologias ativas destacam-se nesse cenário por promoverem o protagonismo discente e favorecerem processos de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e contextualizados. Ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, essas abordagens incentivam o estudante a assumir uma postura investigativa, reflexiva e participativa, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Conforme apontam Bacich e Moran (2018), aprender de forma ativa implica envolver o aluno em situações reais ou simuladas que demandem tomada de decisão, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento.

Paralelamente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliam as possibilidades de implementação dessas metodologias ao oferecerem múltiplas formas de interação, expressão e acesso ao conhecimento. Mais do que instrumentos auxiliares, as TDIC configuram-se como mediadoras do processo educativo, permitindo a criação de ambientes híbridos, flexíveis e inclusivos. Kenski (2021) destaca que o uso pedagógico das tecnologias digitais deve estar vinculado a objetivos formativos claros, contribuindo para transformar a aprendizagem em um processo mais interativo, significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

Entre as estratégias que se articulam às metodologias ativas, a gamificação tem ganhado destaque no campo educacional por sua capacidade de engajar os estudantes por meio de elementos característicos dos jogos, como desafios, recompensas, feedback imediato e progressão por níveis. Ao incorporar essas dinâmicas em contextos educativos, a gamificação favorece o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, estimulando a persistência, a autonomia e o interesse pelo aprendizado. Segundo Yanaze e Corregio (2022), essa abordagem contribui para tornar o ambiente escolar mais atrativo e significativo, especialmente quando associada a práticas pedagógicas bem planejadas.

No contexto da educação inclusiva, a integração entre metodologias ativas, TDIC e gamificação assume um papel ainda mais relevante. Isso porque tais abordagens possibilitam a criação de estratégias diversificadas que atendem às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. Recursos digitais interativos, jogos educativos e tecnologias assistivas podem contribuir para a redução de barreiras no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior equidade e participação. Hummel e Ferreira (2023) evidenciam que o uso de jogos digitais pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, especialmente em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, a adoção dessas práticas pedagógicas exige uma mudança na atuação docente, que passa a assumir o papel de mediador, orientador e designer de experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada de professores torna-se um elemento central para a efetivação de propostas inovadoras e inclusivas, uma vez que o uso das tecnologias deve ser intencional, crítico e alinhado aos objetivos educacionais. Foltran et al (2025) ressaltam que a integração entre inovação tecnológica e prática pedagógica

depende diretamente da preparação docente para lidar com os desafios e potencialidades do contexto digital.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar o potencial das metodologias ativas mediadas pelas TDIC, com ênfase na gamificação, como estratégia para promover uma aprendizagem significativa no contexto da educação inclusiva. Busca-se compreender de que forma essas abordagens podem contribuir para o engajamento dos estudantes, a ampliação do acesso ao conhecimento e a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inovadoras.

A relevância deste trabalho reside na necessidade de repensar o papel da escola frente às demandas de uma sociedade digital e inclusiva. Ao discutir a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e gamificação, pretende-se oferecer subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam o protagonismo estudantil e fortaleçam o compromisso social da educação. Assim, a pesquisa insere-se no debate contemporâneo sobre inovação educacional, contribuindo para a reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para uma educação mais significativa e humanizada.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo central consiste em analisar, à luz da produção científica recente, as contribuições das metodologias ativas mediadas pelas TDIC, com ênfase na gamificação, para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando dimensões teóricas, pedagógicas e tecnológicas que atravessam o campo educacional contemporâneo.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2014), permite a interpretação aprofundada de fenômenos sociais, valorizando significados, concepções e contextos. Nesse sentido, optou-se pela revisão bibliográfica como procedimento técnico, por possibilitar o levantamento, a análise e a sistematização de produções acadêmicas relevantes sobre o tema em questão.

O corpus da pesquisa foi constituído por artigos científicos, livros e produções acadêmicas que abordam as temáticas das metodologias ativas, TDIC, gamificação e educação inclusiva. Foram selecionados autores que discutem essas interfaces de maneira articulada, com destaque para Yanaze e Corregio (2022), Hummel e Ferreira (2023) e Foltran et al (2025), cujas contribuições evidenciam a relação entre práticas pedagógicas inovadoras, formação docente e acessibilidade no contexto educacional

A análise do material bibliográfico ocorreu de forma interpretativa e crítica, buscando identificar convergências, divergências e contribuições dos autores acerca das metodologias ativas, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), da gamificação e da educação inclusiva. A discussão foi organizada a partir da articulação entre os referenciais teóricos selecionados, de modo a responder ao objetivo proposto pela pesquisa.

Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve coleta de dados empíricos com sujeitos, o que dispensa a submissão a comitês de ética em pesquisa. No entanto, foram respeitados os princípios éticos relacionados à produção científica, assegurando a correta citação das fontes utilizadas e o rigor na interpretação dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus teórico evidenciou que as metodologias ativas, quando articuladas às TDIC, configuram-se como estratégias potentes para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e inclusiva. Observou-se, a partir das produções analisadas, que há um consenso entre os autores quanto à necessidade de superação de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, em direção a abordagens que valorizem o protagonismo discente e a construção ativa do conhecimento.

Nesse sentido, os resultados indicam que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, ao estimularem a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes. Tal constatação está em consonância com as contribuições de Bacich e Moran (2018), que defendem a centralidade do aluno no processo educativo como condição para uma aprendizagem mais profunda e contextualizada. Ao analisar os estudos selecionados, percebe-se que essas metodologias não apenas modificam a dinâmica da sala de aula, mas também redefinem o papel do professor, que passa a atuar como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

No que se refere às TDIC, os achados apontam que seu uso pedagógico amplia significativamente as possibilidades de interação, comunicação e personalização do ensino. Conforme evidenciado nos estudos analisados, as tecnologias digitais permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis, favorecendo a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Kenski (2021) destaca que a integração das tecnologias ao ensino deve ir além do uso instrumental, constituindo-se como elemento estruturante de novas formas de ensinar e aprender, o que foi corroborado pelos dados teóricos examinados.

A gamificação, por sua vez, emerge nos resultados como uma das estratégias mais eficazes dentro do escopo das metodologias ativas, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos estudantes. Os estudos indicam que a incorporação de elementos típicos dos jogos, como desafios, recompensas e feedback imediato, contribui para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Nesse aspecto, observa-se alinhamento com as proposições de Yanaze e Corregio (2022), que apontam a gamificação como uma ferramenta capaz de transformar o ambiente educacional em um espaço mais dinâmico e interativo .

Além do engajamento, a análise revelou que a gamificação possui um potencial significativo para promover a inclusão escolar. Isso se deve, principalmente, à sua capacidade de integrar diferentes linguagens e formas de

interação, contemplando múltiplos estilos de aprendizagem. Os estudos analisados evidenciam que recursos gamificados podem funcionar como tecnologias assistivas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, especialmente em estudantes com TEA. Hummel e Ferreira (2023) reforçam essa perspectiva ao apontarem que jogos digitais podem favorecer a ampliação da comunicação e da interação social desses estudantes.

Como exemplo de aplicação prática, uma proposta gamificada voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode utilizar plataformas digitais como Kahoot!, Wordwall ou Genially para desenvolver atividades adaptadas com desafios progressivos, feedback imediato e recompensas simbólicas. Em uma sequência didática sobre sustentabilidade, por exemplo, os estudantes podem cumprir missões relacionadas à coleta seletiva, resolução de problemas ambientais e produção colaborativa de materiais digitais. Essa abordagem favorece o engajamento, respeita diferentes ritmos de aprendizagem e amplia as possibilidades de participação de todos os estudantes, reforçando os princípios da educação inclusiva.

A personalização da aprendizagem. As TDIC, associadas às metodologias ativas, permitem a construção de percursos formativos mais flexíveis, respeitando os ritmos e as necessidades individuais dos alunos foi outro assunto de destaque. Essa característica é particularmente importante no contexto da educação inclusiva, pois contribui para a redução de barreiras pedagógicas e para a promoção da equidade. Bacich e Moran (2018) destacam que as tecnologias digitais favorecem a personalização dos percursos de aprendizagem, permitindo atender às diferentes necessidades e ritmos dos estudantes.

Entretanto, a análise também evidenciou desafios importantes para a implementação dessas abordagens no contexto escolar. Entre eles, destaca-se a necessidade de formação docente contínua e específica para o uso pedagógico das tecnologias e da gamificação. Os estudos apontam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio técnico e à integração intencional dessas ferramentas em suas práticas. Foltran et al (2025) ressaltam que a formação docente é um fator determinante para o sucesso de práticas inovadoras, uma vez que o uso das TDIC deve estar alinhado a objetivos pedagógicos claros e inclusivos .

Além da formação, outro desafio identificado refere-se à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino. A ausência ou limitação de recursos digitais pode comprometer a efetividade das propostas baseadas em TDIC, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias educacionais. Nesse sentido, os resultados apontam para a importância de uma articulação entre investimento institucional, formação docente e inovação pedagógica.

No que tange à proposta prática analisada, baseada na temática da sustentabilidade e no uso de estratégias gamificadas, observa-se que a integração entre sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação constitui uma abordagem coerente com os pressupostos teóricos

discutidos. Essa proposta evidencia, na prática, como as metodologias ativas podem ser operacionalizadas de forma interdisciplinar, promovendo o engajamento dos estudantes e a construção de conhecimentos contextualizados. Bacich e Moran (2018) defendem que experiências de aprendizagem que articulam teoria e prática tendem a ser mais significativas, o que se confirma na análise realizada.

A avaliação formativa, presente na proposta, também se destaca como um elemento fundamental para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Ao considerar aspectos como participação, colaboração e reflexão, essa abordagem avaliativa contribui para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento dos estudantes, superando a lógica tradicional centrada exclusivamente em resultados quantitativos. Luckesi (2011) aponta que a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico e formativo, orientando o processo educativo de maneira contínua e reflexiva.

De modo geral, os resultados e discussões indicam que a integração entre metodologias ativas, gamificação e TDIC representa uma possibilidade concreta de transformação das práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas, dinâmicas e significativas. No entanto, sua efetivação depende de condições estruturais, formativas e institucionais que sustentem a inovação no contexto educacional. Assim, a análise realizada reforça a compreensão de que a tecnologia, por si só, não garante mudanças no processo educativo. É a intencionalidade pedagógica, aliada a uma prática docente crítica e reflexiva, que possibilita a construção de experiências de aprendizagem verdadeiramente transformadoras.

4 CONCLUSÕES

A partir da análise desenvolvida, foi possível compreender que a articulação entre metodologias ativas, gamificação e TDIC constitui um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas. Evidenciou-se que essas abordagens favorecem o protagonismo do estudante, ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais essenciais. No entanto, também se constatou que sua efetivação depende de fatores estruturais e formativos, especialmente no que se refere à preparação docente e ao uso intencional das tecnologias no processo educativo.

Nesse sentido, conclui-se que a inovação educacional não se limita à inserção de recursos tecnológicos, mas está diretamente relacionada à forma como esses recursos são integrados às práticas pedagógicas com intencionalidade, criticidade e compromisso com a inclusão. A gamificação, quando articulada às TDIC e fundamentada em princípios pedagógicos consistentes, revela-se uma estratégia potente para promover o engajamento e a aprendizagem significativa, especialmente em contextos marcados pela diversidade. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos em formação docente e em políticas educacionais que sustentem práticas inovadoras,

garantindo que a educação cumpra seu papel na formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa sincera gratidão ao UNIFEB pela oportunidade de submeter e apresentar este trabalho no Congresso Internacional de Educação (EDUQUE). Estendemos nosso reconhecimento ao Progrma de Pós Graduação em em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (PROFEI-UEMG), nossa instituição de origem, e à CAPES, pelo indispensável fomento à pesquisa e pelo suporte viabilizado ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

HUMMEL, E. I.; FERREIRA, S. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. **Human Factors in Design**, v. 12, n. 24, p. 048–057, 2023. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24570 . Acesso em: 4 jul. 2025.

FOLTRAN, E.; SILVA LIMA, M. R.; MONTE BLANCO, S. F. M. **Formação Docente e Inovações Tecnológicas: desafios para a inclusão no âmbito do PROFEI**. Rio de Janeiro: Autografia, 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2021.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (Org.). **Metodologias Ativas: gamificação**. Diadema: V&V Editora, 2022.

MATERIALIZANDO A GEOGRAFIA: O KIT DIDÁTICO RELEVO MAKER COM ARDUINO E CORTE A LASER

Arthur de Souza Corrêa[1]
Raquel Santos da Silva[2]
Fernando Luís Merízio[3]
Eliane Kormann[4]
Julio Cesar Frantz[5]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior (privado)
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque

RESUMO: A integração da robótica educacional e do pensamento computacional supera o uso da tecnologia ao transformar conceitos curriculares abstratos em experiências tangíveis para os alunos. Inserido neste cenário, este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional "Relevo Maker", focado em subsidiar a formação docente no ensino da Geografia e do raciocínio espacial. O estudo apresenta uma proposta ancorada na Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). A metodologia descreve o desenvolvimento de um kit didático de baixo custo composto por placa Arduino, sensor ultrassônico, display I2C e estrutura em MDF cortada a laser, aliado a um roteiro guiado de atividades. A aplicação prática do produto ocorreu em uma oficina formativa com 23 discentes do curso de Tecnologia Educacional. Os resultados evidenciam que a intervenção substituiu com sucesso a abstração teórica por um problema concreto, permitindo aos participantes medir variações de altitude e construir representações de perfis topográficos e curvas de nível.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em projetos; tecnologia educacional; maker.

1 INTRODUÇÃO

A integração da robótica educacional e do pensamento computacional nas escolas tornou-se uma exigência contemporânea, respaldada pelas diretrizes

[1] Acadêmico do Curso de Engenharia Mecânica. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque. *E-mail*: arthur.correa@unifebe.edu.br
[2] Doutora. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: raquel.silva@unifebe.edu.br
[3] Especialista. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: merizio@unifebe.edu.br
[4] Mestra. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: eliane.kormann@unifebe.edu.br
[5] Doutor. Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque.
E-mail: julio.frantz@unifebe.edu.br

da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa normatização torna a computação obrigatória na educação básica, visando promover o protagonismo juvenil e a resolução de problemas reais. Nesse cenário, a cultura maker surge como metodologia promissora para materializar conhecimentos abstratos no currículo. No entanto, é fundamental preparar os professores em formação para esse novo contexto educacional.

Pesquisas destacam a importância da formação inicial para a aceitação tecnológica docente. A autoeficácia percebida pelos professores influencia sua disposição para integrar a robótica, e o uso de guias de exploração reduz dificuldades técnicas (Silva *et al.*, 2023). Estudos aplicando o Modelo de Aceitação de Tecnologias (TAM) constatam fortes correlações entre a facilidade de uso, a utilidade pedagógica e a intenção de uso de ferramentas robóticas após oficinas de capacitação prática (Ali *et al.*, 2023).

Oficinas focadas no modelo maker e na aprendizagem baseada em projetos geram alta motivação e confiança entre professores em formação (Quintana-Ordorika *et al.*, 2024). O uso prático estimula competências transversais e a satisfação com a aprendizagem (Darmawansah *et al.*, 2023). Contudo, apesar das atitudes favoráveis, futuros educadores apontam grandes obstáculos para a adoção escolar dessas metodologias, como a falta de familiaridade técnica e os desafios de infraestrutura e acesso a recursos (Jones *et al.*, 2017).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do produto educacional "Relevo Maker", composto por um kit didático de baixo custo (Arduino, sensores e MDF) e um roteiro de atividades práticas. O estudo demonstra como a utilização deste material subsidia a formação de educadores na aplicação da robótica integrada à Geografia. Além da apresentação, relata-se a experiência de sua aplicação com 23 discentes do curso de Tecnologia Educacional.

2 METODOLOGIA

O público-alvo deste trabalho envolveu discentes do curso de Tecnologia Educacional. Ao todo 23 participantes realizaram as atividades *maker* do projeto de robótica educacional, sendo 54% do sexo masculino. A média de idade dos participantes foi de 36 anos, com 90% dos participantes com formação no ensino médio e 54% com uma média de 1 a 3 anos de experiência. Declaram ter acesso regular às tecnologias educacionais, 86% dos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFEBE (parecer nº 7.620.895), onde todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a voluntariedade da participação.

Para avaliação da aceitação de tecnologias elaborou-se um questionário estruturado em perguntas objetivas com escala Likert, ao todo, 21 perguntas para avaliar 7 construtos do modelo de aceitação, sendo eles: Atitude geral; Motivação para aprender; Autoeficácia; Motivação/Prazer; Intenção de uso; Utilidade percebida; Facilidade de uso. Ao todo 8 participantes responderam o questionário de avaliação.

A metodologia de aplicação do treinamento seguiu a Aprendizagem Baseada em Projetos, elaborando um material didático e uma apresentação em slides para subsidiar as etapas da formação. No material didático foi oferecido um tutorial passo a passo de desenvolvimento do projeto, que compõe a lista de material, o esquema de ligação e a programação. A seguir será apresentado cada uma destas etapas.

O tutorial desenvolvido consiste em duas etapas principais. A primeira corresponde à ligação do sensor ultrassônico HC-SR04 e à programação da placa Arduino, permitindo o funcionamento adequado do sensor. A segunda etapa consiste na conexão do Display I2C à placa Arduino e em sua programação, possibilitando que as informações de distância medidas pelo sensor sejam exibidas no display (Fig. 1).

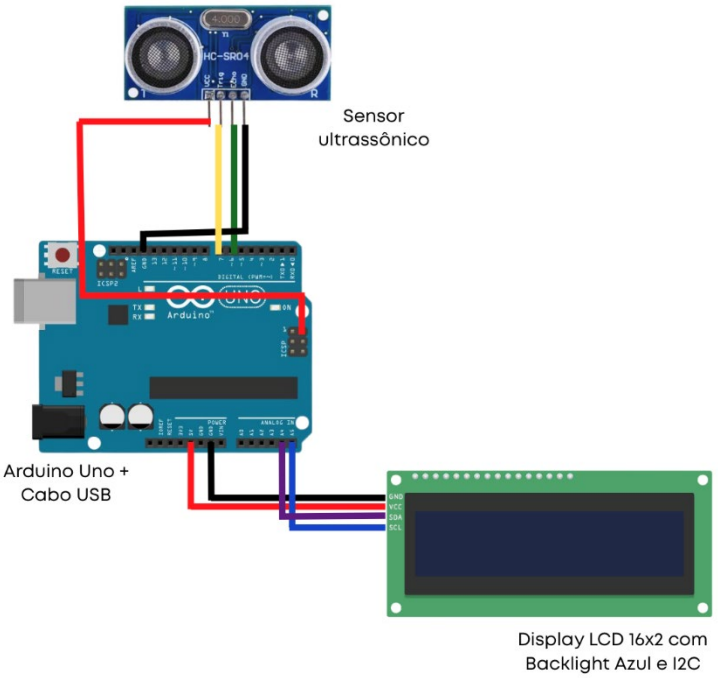
Para a realização da primeira etapa, foram utilizados os seguintes materiais: um sensor ultrassônico HC-SR04, responsável pela medição da distância entre o sensor e determinado objeto; uma placa Arduino Uno, encarregada da execução dos comandos programáveis e do controle do sistema; e quatro fios Jumper macho x fêmea, utilizados para realizar a conexão entre o sensor e a placa Arduino.

Na segunda etapa, foi realizada a finalização do protótipo. Para isso, foram utilizados um Display I2C, responsável pela exibição das distâncias medidas pelo sensor ultrassônico; quatro fios Jumper (três macho x fêmea e um fêmea x fêmea), empregados na transmissão de informações e comandos entre o display e a placa Arduino; além de uma bateria de 9V e um conector para bateria, proporcionando maior autonomia ao sistema, que passa a funcionar sem a necessidade de permanecer conectado a um computador para alimentação de energia.

Para a programação do Arduino, utilizou-se a interface de programação IDE, fornecendo os scripts[6] aos participantes, sendo desafiados a promover alterações no projeto.

[6] https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1s7O0Jq5SP3bxLp9pEEd4DeiVidK0zxFj

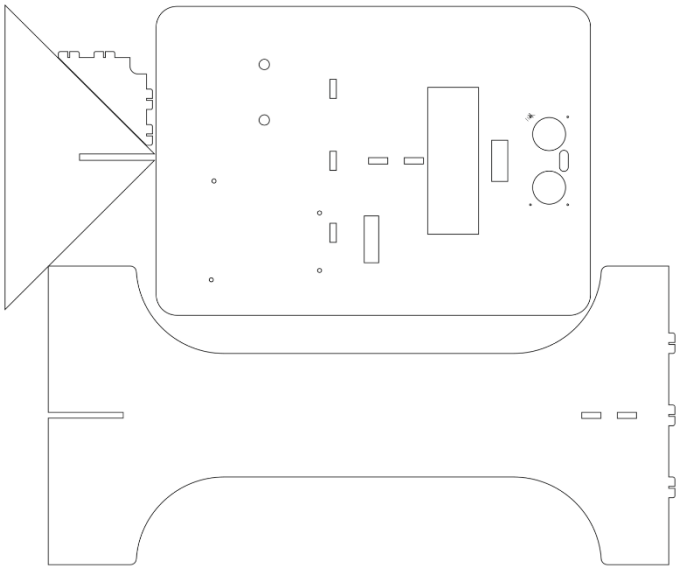
Figura 1: esquema de ligação do projeto Relevo Maker



Fonte: dos autores (2026)

A partir da construção do produto educacional em Arduino, os participantes passaram a realizar o corte das peças em MDF na cortadora laser do laboratório *maker*. Para isso forneceu-se o arquivo .SVG para utilização na cortadora laser, os participantes foram novamente desafiados a realizar alterações no projeto, podendo promover mudanças estruturais que resultam em corte, preenchimento ou marcação. A Figura 2 ilustra o projeto em .SVG utilizado na cortadora laser.

Figura 2: desenho vetorizado para realizar o corte na cortadora laser do



Fonte: dos autores (2026)

O roteiro do produto educacional completo está disponível para acesso no link.[7] Logo após a realização da oficina os participantes responderam um questionário estruturado composto por questões objetivas com escala Likert de 1 a 5,

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com aplicação da metodologia, construiu-se o Kit educacional apresentado na Fig. 3, em que consiste em uma base estrutural feita com MDF, na cortadora a laser. A estrutura foi projetada para que o manuseio do conjunto eletrônico seja mais prático e para que os alunos também acessem o recurso educacional da cortadora laser e com isso desenvolvam um produto educacional.

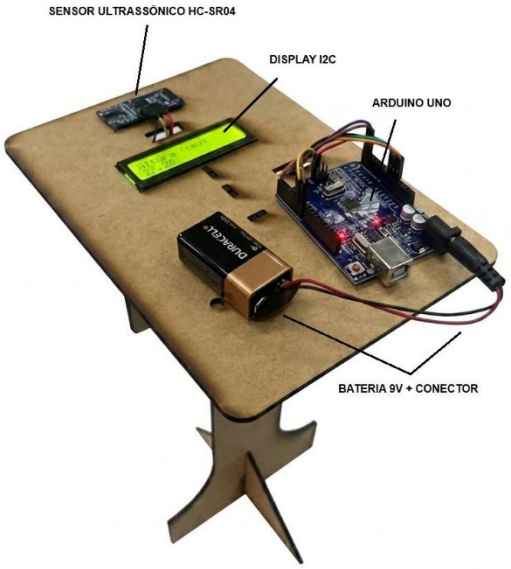
A partir da aplicação do questionário elaborou-se um gráfico radar que demonstra as médias obtidas em cada um dos construtos do modelo de aceitação (Fig. 4). Como resultado observa-se que a Atitude geral e Motivação para aprender apresentaram as maiores médias, resultando em 4,375. Já a menor média obtida foi de Intenção de uso, atingindo 3,958. Os demais eixos obtiveram os seguintes resultados: Autoeficácia (4,083); Motivação/prazer (4,291); Utilidade percebida (4,250); Facilidade de uso (4,041).

Esse resultado demonstra que o contato prático com a cultura maker desperta grande entusiasmo. Ao comparar com a literatura, Quintana-Ordorika *et al*. (2024) também constataram que professores em formação

[7] https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1s7O0Jq5SP3bxLp9pEEd4DeiVidK0zxFj

apresentam forte motivação (atenção, relevância e confiança) e altos níveis de satisfação e atitude ao participarem da criação de planos de aula baseados na abordagem maker.

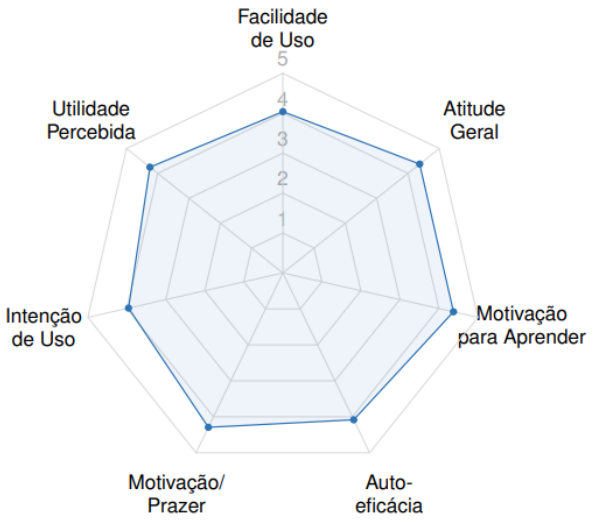
Figura 3: kit didaticamente utilizado no roteiro da aula



Fonte: dos autores (2026)

Ali *et al.* (2023) ressaltam que uma oficina de curta duração pode não ser suficiente para sustentar a intenção de uso ao longo do tempo, pois os professores expressam a necessidade de mais treinamento prático contínuo para se sentirem seguros em levar a robótica para a sala de aula.

Figura 4: análise em escala Likert dos sete construtos do TAM estendido para Arduino. As pontuações variam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).



Fonte: dos autores (2026).

4 CONCLUSÕES

Os resultados do trabalho mostram que de maneira geral todos os eixos do modelo de aceitação de tecnologias estão com a média superior a três. A intenção de uso foi o que recebeu a menor média, evidenciando uma possível barreira na utilização em sala de aula. Porém, as médias que obtiveram mais resultados são de Atitude Geral e Motivação para aprender, por isso, evidencia que mais treinamento de robótica educacional e Arduino podem ser implementados para possibilitar a utilização destas tecnologias em sala de aula.

Como limitação deste trabalho identifica-se o número pequeno de participantes respondentes do questionário de avaliação do uso de tecnologias. Para isso, busca-se na sequência deste trabalho ampliar o número de oficinas, com mais participantes, para que a amostra de respondentes seja significativa.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho teve o apoio financeiro do Governo do Estado de Santa Catarina realizado via Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital nº 21/2024.

REFERÊNCIAS

ALI, N.; SANTOS, I. M.; ALHAKMANI, R.; ABU KHURMA, O.; SWE KHINE, M.; KASSEM, U. Exploring technology acceptance: Teachers' perspectives on robotics in teaching and learning in the UAE. **Contemporary Educational Technology**, v. 15, n. 4, art. ep469, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DARMAWANSAH *et al*. Review [Robotics-based STEM Education]. **International Journal of STEM Education**, v. 10, n. 12, 2023.

JONES, W. M.; SMITH, S.; COHEN, J. Preservice Teachers' Beliefs About Using Maker Activities in Formal K–12 Educational Settings: A Multi-Institutional Study. **Journal of Research on Technology in Education**, 2017.

QUINTANA-ORDORIKA, A.; CAMINO-ESTURO, E.; PORTILLO-BERASALUCE, J.; GARAY-RUIZ, U. Integrating the Maker pedagogical approach in teacher training: the acceptance level and motivational attitudes. **Education and Information Technologies**, v. 29, p. 815–841, 2024.

SILVA, R.; MARTINS, F.; CRAVINO, J.; MARTINS, P.; COSTA, C.; LOPES, J. B. Using Educational Robotics in Pre-Service Teacher Training: Orchestration between an Exploration Guide and Teacher Role. **Education Sciences**, v. 13, n. 210, 2023.

MISSÃO CÓDIGO: GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE

Clovis Dalmolin [1]
Gilmar dos Santos [2]
Jaqueline Dionísio Dalmolin[3]
Leandra dos Santos Nicolodi[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento do pensamento computacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Brusque, com base no uso de tecnologias educacionais já disponíveis nas escolas, como *Chromebooks* e tela interativa. A iniciativa articula esses recursos a uma metodologia gamificada, organizada em missões semanais com desafios progressivos e contextualizados, pensada para turmas reduzidas, com até dez estudantes por horário. O projeto privilegia atividades voltadas ao desenvolvimento de algoritmos, sequência lógica, reconhecimento de padrões, depuração e programação em blocos, compreendendo o pensamento computacional como uma forma de raciocínio humano que ultrapassa a simples programação de computadores. A proposta também se aproxima de pesquisas que destacam a gamificação como estratégia de motivação e engajamento, bem como da computação desplugada e da programação em blocos como caminhos adequados para crianças dos anos iniciais. Ao final do percurso, prevê-se a criação de um produto final, como jogos simples ou histórias interativas, evidenciando as aprendizagens construídas. Espera-se que a proposta contribua para o fortalecimento do raciocínio lógico, da autonomia, da criatividade e do engajamento discente, consolidando práticas inovadoras no contexto escolar.

Palavras-chave: pensamento computacional; tecnologias educacionais; gamificação; computação desplugada; anos iniciais.

[1] Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE.
E-mail: clovisd@unifebe.edu.br
[2] Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE.
E-mail: gilmar.dossantos@unifebe.edu.br
[3] Licenciada em Letras-Inglês pela UNIFEBE, professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Brusque e acadêmica do curso de Pedagogia da UNIASSELVI.
E-mail: jaqueline.dalmolin@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE.
E-mail: leandra.nicolodi@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano das crianças e no ambiente escolar tem ampliado a necessidade de propostas pedagógicas que dialoguem com práticas contemporâneas de ensino. Na Rede Municipal de Brusque, a disponibilidade de *Chromebooks* e tela interativa em diversas unidades escolares configura um cenário favorável para o desenvolvimento de experiências que integrem tecnologia, ludicidade e aprendizagem ativa. Nesse contexto, o pensamento computacional destaca-se como uma competência relevante para a formação dos estudantes, por envolver habilidades como organização lógica, resolução de problemas, identificação de padrões e elaboração de sequências. Conceição e Durães (2025) reforçam que o pensamento computacional não se limita à programação, mas diz respeito a uma forma de pensar e estruturar soluções.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento dessas habilidades contribui significativamente para a formação integral dos alunos, favorecendo aspectos cognitivos e socioemocionais. Neris e Hai (2023) observam que a relação entre tecnologia e educação pode ser compreendida a partir da computação (des)plugada e do pensamento computacional, especialmente quando se trata de crianças de 4 a 10 anos. Martins e Oliveira (2023), ao relatarem a experiência do projeto Academia HackTown, mostram que atividades com gamificação, *storytelling* e computação desplugada podem favorecer a participação infantil e a compreensão de conceitos ligados à programação.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: como desenvolver o pensamento computacional nos anos iniciais da Rede Municipal de Brusque por meio das tecnologias educacionais disponíveis, de forma significativa, lúdica e acessível, sem depender exclusivamente da robótica? O objetivo geral consiste em propor uma metodologia gamificada que favoreça o desenvolvimento do pensamento computacional utilizando recursos já presentes nas escolas municipais.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma proposta pedagógica em fase de planejamento, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e caráter descritivo. A proposta foi elaborada para ser desenvolvida com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Brusque, contemplando crianças do 1º ao 5º ano. A organização das turmas prevê grupos de até dez estudantes por horário, o que favorece a participação ativa, o acompanhamento individualizado e uma mediação pedagógica mais efetiva. Essa organização também permite adequar as atividades ao nível de leitura, autonomia e familiaridade com os recursos digitais de cada turma.

As aulas estão planejadas para ocorrer semanalmente, estruturadas em formato de missões. Cada encontro contempla a apresentação de um desafio na tela interativa, seguida de uma explicação inicial, realização de atividades guiadas, exploração prática nos *Chromebooks* e socialização das soluções

construídas pelos estudantes. A sequência didática inclui momentos de problematização, tentativa, correção e registro, em consonância com pesquisas que defendem a alternância entre atividades plugadas e desplugadas para o ensino do pensamento computacional, sobretudo com crianças.

Os conteúdos a serem trabalhados incluem algoritmos, sequência lógica, reconhecimento de padrões, decomposição de problemas, depuração e programação em blocos. Inicialmente, propõe-se que os alunos compreendam a ideia de algoritmo por meio de situações do cotidiano. Em seguida, serão desenvolvidas atividades com comandos, trajetos e organização de sequências. Posteriormente, serão propostas tarefas de identificação e correção de erros, bem como atividades de reconhecimento de padrões e repetições, buscando desenvolver o raciocínio lógico de forma progressiva e significativa. Martins e Oliveira (2023) e Neris e Hai (2023) indicam que esse tipo de percurso se mostra adequado para crianças, pois combina linguagem visual, resolução de problemas e experiências lúdicas.

A gamificação será utilizada como estratégia metodológica por meio da organização das aulas em fases, desafios e conquistas simbólicas, como pontos, medalhas ou selos. Como destacam Silva, Sales e Castro (2019), a gamificação na educação utiliza princípios e elementos dos jogos com o objetivo de motivar e engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a estratégia proposta busca tornar a participação mais ativa e significativa, favorecendo o interesse dos estudantes ao longo das aulas.

Os instrumentos utilizados na proposta incluem *Chromebooks*, tela interativa, atividades impressas, cartões com setas e comandos, jogos digitais, slides, imagens, labirintos e materiais de apoio para os desafios. A mediação docente é essencial em todas as etapas, atuando na organização das tarefas, na provocação de hipóteses, no incentivo à reflexão e no acompanhamento das aprendizagens. Como culminância, prevê-se a elaboração de um produto final pelos estudantes, que poderá assumir diferentes formatos, como histórias interativas, jogos simples ou atividades digitais estruturadas. Essa produção deverá evidenciar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma proposta ainda não executada, os resultados aqui apresentados correspondem aos efeitos esperados a partir da implementação do projeto. Espera-se que os estudantes desenvolvam maior compreensão sobre sequências, comandos e algoritmos, além de avançarem na capacidade de resolver problemas de forma mais organizada e autônoma. Conceição e Durães (2025) ajudam a sustentar essa expectativa ao mostrar que o pensamento computacional envolve uma forma de raciocínio aplicada à resolução de problemas, e não apenas a programação em sentido estrito. Nesse sentido, os estudantes poderão aplicar essas habilidades em diferentes situações de aprendizagem, desenvolvendo estratégias para analisar problemas, organizar informações e construir soluções de maneira lógica e sistemática. Espera-se que esse processo favoreça uma postura mais

investigativa diante dos desafios propostos, estimulando a análise, a tomada de decisões e a construção de soluções fundamentadas em raciocínio lógico.

Outro resultado esperado é a ampliação da capacidade de depuração, isto é, de perceber erros em sequências e buscar soluções para corrigi-los. Esse aspecto é central para o pensamento computacional e contribui para que o estudante compreenda o erro como parte do processo de aprendizagem. Martins e Oliveira (2023) apontam, em sua experiência com crianças, que atividades em programação, gamificação e computação desplugada favorecem a persistência e a reorganização das estratégias de resolução. Dessa forma, os estudantes tendem a desenvolver maior confiança para testar hipóteses, revisar procedimentos e aprimorar suas soluções, compreendendo que a aprendizagem ocorre de maneira contínua e progressiva. Ao reconhecerem o erro como oportunidade de aprendizagem, poderão aperfeiçoar suas estratégias de resolução e construir novos conhecimentos de forma cada vez mais autônoma.

O percurso pedagógico proposto foi organizado em etapas progressivas, permitindo que os estudantes avancem gradualmente na construção dos conceitos relacionados ao pensamento computacional. Inicialmente, as atividades priorizam situações do cotidiano e desafios desplugados voltados à compreensão de algoritmos e sequências lógicas, possibilitando que as crianças estabeleçam relações entre conceitos computacionais e experiências já vivenciadas. Em seguida, são introduzidos desafios envolvendo comandos, reconhecimento de padrões, decomposição de problemas e depuração de erros, chegando posteriormente às atividades de programação em blocos, nas quais os estudantes poderão colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo das missões. Essa organização dialoga com a experiência apresentada por Martins e Oliveira (2023) no projeto Academia HackTown, em que a aprendizagem ocorre de forma gradual, articulando atividades concretas, gamificação e desafios digitais, favorecendo a participação ativa das crianças durante todo o processo. Ao final de cada missão, os estudantes terão a oportunidade de socializar as estratégias utilizadas e apresentar as soluções construídas, permitindo que o professor acompanhe continuamente o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao pensamento computacional. Essa dinâmica também favorece intervenções pedagógicas mais individualizadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante e possibilitando novos desafios conforme os avanços observados.

De maneira semelhante, Neris e Hai (2023) destacam que a alternância entre atividades desplugadas e plugadas possibilita que conceitos abstratos sejam compreendidos de forma mais acessível pelas crianças, respeitando suas características de desenvolvimento e suas formas de aprendizagem. Considerando essa perspectiva, a proposta Missão Código busca respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes, ampliando progressivamente a complexidade das missões e permitindo que cada nova etapa seja construída sobre conhecimentos previamente desenvolvidos. Essa organização tende a favorecer maior segurança dos alunos na resolução dos desafios, estimular a autonomia durante as atividades e promover uma aprendizagem mais significativa, em que os estudantes sejam protagonistas do próprio processo de

construção do conhecimento. Além disso, a progressão das missões busca garantir que os novos desafios sejam apresentados somente após a consolidação das aprendizagens anteriores, fortalecendo o desenvolvimento gradual do pensamento computacional.

A produção final prevista — como história interativa, jogo simples ou missão digital — tende a consolidar as aprendizagens do percurso, mobilizando criatividade, colaboração e raciocínio lógico. Mais do que representar uma atividade de encerramento, essa etapa possibilita que os estudantes articulem os conhecimentos desenvolvidos ao longo das missões em uma produção concreta, evidenciando a compreensão dos conceitos trabalhados. Silva, Sales e Castro (2019) observam que a gamificação favorece participação e engajamento quando os desafios são bem estruturados e quando o estudante percebe progressão nas tarefas. Desse modo, a culminância do projeto contribui para fortalecer o sentimento de conquista, incentivar a cooperação entre os estudantes e valorizar o protagonismo infantil durante o processo de aprendizagem. Ao produzir um material autoral, os estudantes também demonstram, na prática, as habilidades desenvolvidas ao longo das missões, tornando mais evidente o percurso de aprendizagem construído durante o projeto.

A robótica, por sua vez, é tratada nesta proposta como parceira pedagógica. Andriola (2021) descreve a robótica educacional como uma estratégia de ensino de caráter interdisciplinar, desafiador e lúdico, o que dialoga diretamente com a proposta aqui apresentada. Assim, o projeto não substitui essa experiência já existente no município, mas a complementa, ampliando o repertório de práticas voltadas ao pensamento computacional e à cultura digital. Dessa forma, amplia-se também a possibilidade de que diferentes recursos tecnológicos sejam utilizados de maneira articulada, conforme os objetivos de aprendizagem e as necessidades de cada turma.

Além disso, a organização em “missões” permite uma operacionalização mais concreta do percurso pedagógico, no qual cada etapa assume uma função específica dentro do desenvolvimento do pensamento computacional. Em uma primeira fase, as missões desplugadas podem envolver desafios como a construção de sequências de comandos para movimentar personagens em um tabuleiro físico ou digital, aproximando-se de situações inspiradas no cotidiano dos estudantes. Em etapas intermediárias, os desafios passam a exigir maior complexidade, como a identificação de padrões em sequências incompletas e a correção de erros em algoritmos previamente construídos pelos colegas, favorecendo a reflexão coletiva e a aprendizagem colaborativa. Já nas fases finais, o uso dos Chromebooks possibilita a introdução de atividades em programação por blocos, nas quais os estudantes aplicam os conhecimentos adquiridos para criar pequenas histórias interativas ou jogos simples, ampliando o protagonismo e a autoria. Essa organização se aproxima do modelo descrito por Martins e Oliveira (2023), no qual o avanço das atividades ocorre de forma gradual, articulando experiências concretas, ludicidade e desafios digitais. De forma semelhante, as contribuições de Neris e Hai (2023) reforçam a importância da alternância entre atividades desplugadas e plugadas, permitindo que conceitos abstratos sejam compreendidos de maneira mais acessível pelas crianças.

Dessa forma, os resultados esperados indicam que o uso integrado de tecnologias educacionais e metodologias ativas pode tornar o ensino mais significativo, favorecer o desenvolvimento de competências essenciais desde os anos iniciais e ampliar a participação dos estudantes. No contexto da Rede Municipal de Brusque, a proposta também valoriza os recursos já disponíveis, fortalecendo seu uso pedagógico e sua integração ao planejamento docente. Além disso, iniciativas dessa natureza podem incentivar os professores a explorar novas possibilidades de utilização das tecnologias presentes nas escolas, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea. Desse modo, a proposta evidencia que os recursos tecnológicos já disponíveis na Rede Municipal de Brusque podem ser utilizados de forma planejada, intencional e articulada ao currículo, favorecendo aprendizagens significativas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 CONCLUSÕES

A proposta Missão Código apresenta-se como uma alternativa viável para o desenvolvimento do pensamento computacional nos anos iniciais da Rede Municipal de Brusque, utilizando tecnologias educacionais já disponíveis e estratégias pedagógicas alinhadas à realidade dos estudantes. Ao articular *Chromebooks*, tela interativa, gamificação e produção final, o projeto amplia as possibilidades de aprendizagem e reforça que a tecnologia pode ser usada de forma intencional, significativa e adequada à infância.

Espera-se que sua implementação contribua para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, além de favorecer o uso significativo das tecnologias no ambiente escolar. A organização em grupos reduzidos e o uso de metodologias ativas tendem a potencializar o processo de aprendizagem, promovendo maior participação dos estudantes. A robótica, presente na rede municipal, permanece como aliada e pode dialogar com a proposta, fortalecendo ainda mais a cultura digital escolar.

Conclui-se que a integração entre gamificação e tecnologias educacionais possui grande potencial para qualificar as práticas pedagógicas nos anos iniciais, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. A proposta também reforça a importância de iniciativas que valorizem o uso pedagógico dos recursos disponíveis, contribuindo para uma educação mais inovadora, significativa e conectada à cultura digital.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se à equipe escolar da Rede Municipal de Brusque e a todos os profissionais envolvidos na construção de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Impactos da robótica no ensino básico: estudo comparativo entre escolas públicas e privadas. **Ciência & Educação (Bauru),** v. 27, e21050, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210050. Acesso em: 2 maio 2026.

CONCEIÇÃO, Diêgo Pereira da; DURÃES, Gilvan Martins. Caminhos pedagógicos para a integração do pensamento computacional na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300046, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300046. Acesso em: 4 maio 2026.

MARTINS, Danielle Juliana Silva; OLIVEIRA, Fabio Cristiano Souza. Pensamento computacional para crianças por meio do projeto de extensão Academia HackTown. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 120, p. 33-44, 2023. DOI: 10.1590/CC271373. Acesso em: 30 abril 2026.

NERIS, Vânia Almeida; HAI, Alessandra Arce. Tecnologia e educação: ciências, computação (des)plugada e pensamento computacional na educação de crianças de 4 a 10 anos. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 120, p. 2-4, 2023. DOI: 10.1590/CC271503. Acesso em: 4 maio 2026.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, 2019. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309. Acesso em: 28 abril 2026.

NÍVEIS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UMA SONDAGEM GAMIFICADA SOBRE A HISTÓRIA DE "O GRÚFALO"

Lucas Vitor Baumgärtner[1]
Bruna Bernardes Coelho Pereira[2]
Beatriz Aparecida Amorim[3]
Daniela Fischer Zambonetti[4]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Educação Infantil (público ou privado)
Instituição de Vínculo: Secretaria Municipal de Educação de Brusque

RESUMO: Este estudo analisa os níveis de escrita de crianças da pré-escola a partir de uma sondagem diagnóstica gamificada, desenvolvida com base na narrativa do livro "O Grúfalo". A pesquisa teve como objetivo compreender como se configura o desenvolvimento da leitura e escrita em crianças de 4 a 5 anos, considerando suas hipóteses de leitura e escrita em um contexto lúdico e significativo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, realizada com 1.394 crianças da Rede Pública Municipal de Educação de Brusque (SC). Os dados foram coletados por meio de vivências gamificadas que envolveram leitura de imagens, escrita espontânea e identificação de elementos da narrativa. Os resultados evidenciam a predominância de crianças nos níveis silábico com valor sonoro (41%) e silábico sem valor sonoro (23%), indicando avanços no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Também foi observado que 70% das crianças conseguiram identificar a letra inicial de palavras relacionadas à narrativa, enquanto 24% ainda não realizam essa identificação, revelando a coexistência de diferentes níveis de desenvolvimento. A análise demonstra que a escrita infantil não ocorre de forma linear, sendo construída progressivamente a partir de hipóteses elaboradas pelas crianças. Conclui-se que a sondagem gamificada possibilita identificar com maior sensibilidade os níveis de escrita, contribuindo para o planejamento pedagógico e para a qualificação das práticas de alfabetização na educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; níveis de escrita; sondagem.

[1] Doutor em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque.
E-mail: lucasvbaumgartner@gmail.com
[2] Especialista em Administração escolar, Supervisão e Orientação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. *E-mail*: *bbcpereira@gmail.com*
[3] Especialista em Metodologias Atividades e Tecnologias Digitais aplicadas à Educação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque.
E-mail: *beatriz.amorim@educacao.brusque.sc.gov.br*
[4] Especialista em Alfabetização e Letramento. Secretaria Municipal de Educação de Brusque.
E-mail: *danyfischer@gmail.com*

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, sendo essencial compreender como as crianças constroem suas hipóteses nesse processo. A avaliação diagnóstica, quando integrada às práticas pedagógicas, configura-se como instrumento formativo, possibilitando acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma contínua. Segundo Hoffmann (2014, p. 72), a avaliação é “um processo contínuo que observa a criança em ação, sem a pretensão de classificá-la”, mas sim, como no nosso caso, diagnosticá-la.

A avaliação deve ser compreendida como parte do cotidiano e não como um evento pontual, permitindo identificar avanços e necessidades de aprendizagem.

Neste contexto, o presente trabalho busca compreender como se configuram os níveis de escrita de crianças da pré-escola da Rede Pública Municipal de Educação de Brusque (SC), a partir de uma proposta de sondagem gamificada.

A relevância do estudo está na necessidade de qualificar práticas avaliativas na educação infantil, superando modelos tradicionais e incorporando estratégias que respeitem o desenvolvimento infantil.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como quantitativa, de caráter exploratório, de natureza aplicada por meio de uma pesquisa de campo (Gil, 2008). Participaram 1.394 crianças de 4 a 5 anos, matriculadas na pré-escola da Rede Pública Municipal de Educação de Brusque (SC).

A coleta de dados ocorreu por meio de uma sondagem diagnóstica gamificada estruturada a partir da narrativa do livro “O Grúfalo”, composta por atividades como escrita espontânea, identificação de letras, leitura de imagens e reconhecimento de elementos da história.

Os dados foram coletados via ficha de avaliação (questionário aberto e fechado), encaminhado às unidades escolares, sendo preenchido pelas crianças com auxílio dos professores responsáveis pelas turmas das crianças de 4 a 5 anos de idade.

Posteriormente, as respostas foram organizadas e analisadas, possibilitando identificar os diferentes níveis de escrita das crianças e compreender seus processos de aprendizagem.

Imagem 1 – Sondagem (parte 1)



Fonte: dos autores (2026).

Imagem 2 – Sondagem (parte 2)



Fonte: dos autores (2026).

Imagem 3 – Sondagem (parte 3)

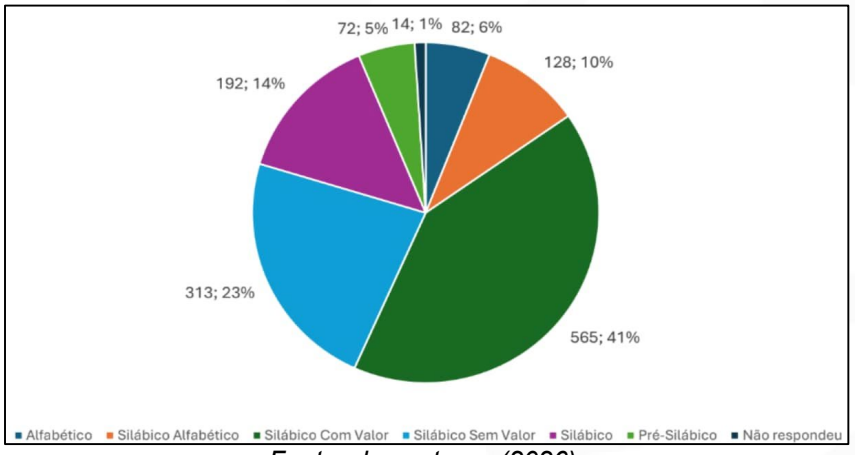


Fonte: dos autores (2026).

As imagens 1, 2 e 3 representam o instrumento de pesquisa utilizado, um questionário aberto e fechado denominado sondagem diagnóstica gamificada na Educação Infantil. Vale salientar que apresentamos ela na íntegra aqui, no entanto, para escrita deste trabalho, debruçamos nossos esforços apenas da análise do nível de escrita das crianças, analisando apenas a questão 1, na qual pedia para as crianças escreverem como achavam o nome dos 4 animais apresentados. A seguir, detalharemos mais sobre os achados deste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gráfico 1 – Níveis de escrita



Fonte: dos autores (2026).

Os resultados evidenciam que a maioria das crianças se encontra nos níveis silábico com valor sonoro (41%) e silábico sem valor sonoro (23%), indicando avanços na construção do sistema de escrita. Esses dados demonstram que as crianças já estabelecem relações entre fala e escrita, ainda que não dominem plenamente o sistema alfabético. Conforme afirma Soares (2003, p. 52), "a escrita não é aprendida de forma linear" e reforça que "cada criança percorre seu próprio caminho na construção do sistema de escrita" (Soares, 2003, p. 52).

Além disso, verificou-se que 70% das crianças identificam a letra inicial das palavras, enquanto 24% ainda não realizam essa identificação, revelando a coexistência de diferentes níveis de desenvolvimento. Hoffmann (2014, p. 72) ressalta que toda escrita e "toda fala da criança é um dado avaliativo".

Os dados confirmam que a escrita infantil não ocorre de forma linear, mas sim por meio da construção de hipóteses. A escrita não é aprendida de forma linear, sendo resultado de processos progressivos de elaboração (Soares, 2003). A utilização da gamificação possibilitou observar essas hipóteses em contextos mais naturais, sem pressão avaliativa, permitindo maior expressão das crianças. Nesse sentido, a avaliação mostrou-se mais sensível e alinhada às práticas da educação infantil.

4 CONCLUSÕES

Os resultados indicam que a sondagem gamificada é um instrumento eficaz para identificar os níveis de escrita na educação infantil, permitindo compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças.

A predominância de níveis silábicos evidencia que as crianças estão em processo ativo de construção da escrita, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essas etapas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Brusque pela iniciativa do evento científico na área de educação, pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina pelo apoio ao evento, pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque pela possibilidade da realização da pesquisa e pelos professores das crianças da Rede Pública Municipal de Educação de Brusque pelo ajuda na aplicação das sondagens com as crianças. Nosso muito OBRIGADO!

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

O FUTURO JÁ CHEGOU? TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Ivan Bechtold [1]
Shirlei de Souza Corrêa[2]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Pós-Graduação
Instituição de Vínculo: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar os principais achados de uma revisão sistemática de escopo, realizada recentemente com abordagem qualitativa, buscando mapear os principais debates e tendências acerca do uso da Inteligência Artificial (IA) na educação. Os dados evidenciam que a IA vem ocupando espaço crescente nas discussões educacionais, especialmente no campo das práticas pedagógicas, das percepções dos sujeitos envolvidos e das questões éticas relacionadas ao seu uso. Observa-se a predominância de perspectivas positivas acerca da IA como ferramenta de apoio ao ensino, sobretudo por contribuir para a personalização da aprendizagem, a otimização do planejamento docente e o fortalecimento do processo educativo. Entretanto, os estudos também apontam preocupações relacionadas ao uso ético dessas tecnologias, destacando riscos envolvendo a autonomia intelectual, a autoria acadêmica e a desumanização das relações pedagógicas. Os resultados indicam que a IA não substitui o professor, mas exige formação contínua e uso crítico, ético e intencional no contexto educacional.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; educação; ética; práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) é uma realidade e está presente em diversas áreas da sociedade, não excluindo a educação. Prova disso é que um estudo realizado nos Estados Unidos pela Walton Family Foundation (2023) apontou que aproximadamente 76% dos docentes e 65% dos estudantes acreditam que a integração da IA ao ambiente escolar será um elemento importante para o futuro da educação, evidenciando uma percepção majoritariamente favorável à incorporação dessas tecnologias nos contextos de ensino-aprendizagem.

Aparentemente, esse futuro já chegou e, diante do avanço dessa tecnologia, retoma-se a clássica indagação: “A IA vai substituir o professor?”. Embora se trate de uma questão desafiadora, observa-se que a resposta ainda se encontra em processo de construção, apontando para a não substituição do docente.

[1] Doutorando em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: ivanbechtold@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br

O avanço da IA no âmbito da educação vem provocando preocupações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, com o intuito de responder à questão: “De que modo a incorporação da inteligência artificial nas práticas pedagógicas tem impactado os contextos educativos contemporâneos?”, realizou-se recentemente uma pesquisa de revisão sistemática de escopo com o objetivo de mapear os principais debates acerca do uso desta ferramenta na educação. Nesta investigação tomou-se por parâmetro o estudo realizado por Zluhan et al. (2025) no que diz respeito ao caminho metodológico.

Assim, apresenta-se, neste trabalho, um recorte dessa investigação, buscando divulgar e discutir os principais achados identificados. Nessa perspectiva, evidenciou-se a recorrência de três categorias analíticas nos artigos examinados: ética, práticas pedagógicas e percepções dos diferentes atores educacionais.

No âmbito das práticas pedagógicas, a IA tem promovido mudanças significativas, ampliando as possibilidades para o ensino. Quando alinhada à educação, destaca-se por personalizar a aprendizagem, otimizar processos avaliativos e apoiar o planejamento docente. Quanto às percepções, os estudos evidenciam diferentes perspectivas sobre o uso da IA na educação. Predominam visões positivas, destacando o ChatGPT como ferramenta de apoio pedagógico; contudo, persistem tensões entre os professores quanto à sua utilização.

Ao final da análise, observou-se que a ética no uso da IA emerge como um eixo central para orientar práticas educacionais responsáveis, alinhadas à formação crítica, de docentes e discentes e aos objetivos sociais da educação.

Diante dessas questões, o presente resumo expandido organiza-se, além desta introdução, em uma seção destinada a metodologia, outra voltada aos resultados e discussões e, por fim, às conclusões e às referências bibliográficas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui abordagem qualitativa e tem como objetivo divulgar e discutir os principais achados identificados em um estudo realizado por meio de uma revisão sistemática de escopo. A investigação foi fundamentada em buscas realizadas nas bases de dados SciELO e EBSCO, considerando o recorte temporal entre os anos de 2020 e 2025. A busca inicial identificou 323 produções científicas, as quais foram submetidas a critérios de inclusão e exclusão, com o auxílio do software Rayyan[3] para a etapa de triagem, resultando na seleção de 38 artigos. Para a análise dos dados, utilizou-se também o software VOSviewer[4].

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e explicativa, pois busca apresentar os principais achados relacionados ao uso da IA na educação. Nesse contexto, os autores dedicaram-se ao mapeamento das produções científicas voltadas à aplicação dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, com o intuito de identificar possíveis impactos na prática docente.

[3] Disponível em https://www.rayyan.ai
[4] Disponível em www.vosviewer.com

Em relação aos procedimentos técnicos, o estudo possui natureza bibliográfica e fundamenta-se na análise de produções científicas, permitindo identificar categorias recorrentes relacionadas às práticas pedagógicas, às questões éticas e às percepções dos sujeitos envolvidos na inserção da IA nos contextos educacionais.

Durante a elaboração deste trabalho, o autor utilizou ferramentas de IA generativa, especificamente o ChatGPT, no modelo GPT-5.5, e o Gemini 3 Flash, com a finalidade de apoio à revisão gramatical e ao aprimoramento da fluidez textual. Após a utilização dessas ferramentas, todo o conteúdo foi revisado, analisado e editado pelo autor, que assume integral responsabilidade pelas informações, interpretações e considerações apresentadas neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IA não representa apenas mais uma ferramenta tecnológica incorporada ao ambiente educacional. Ela vai muito além disso, trata-se de uma tecnologia que está transformando, de maneira profunda, as formas de construção e compreensão do conhecimento.

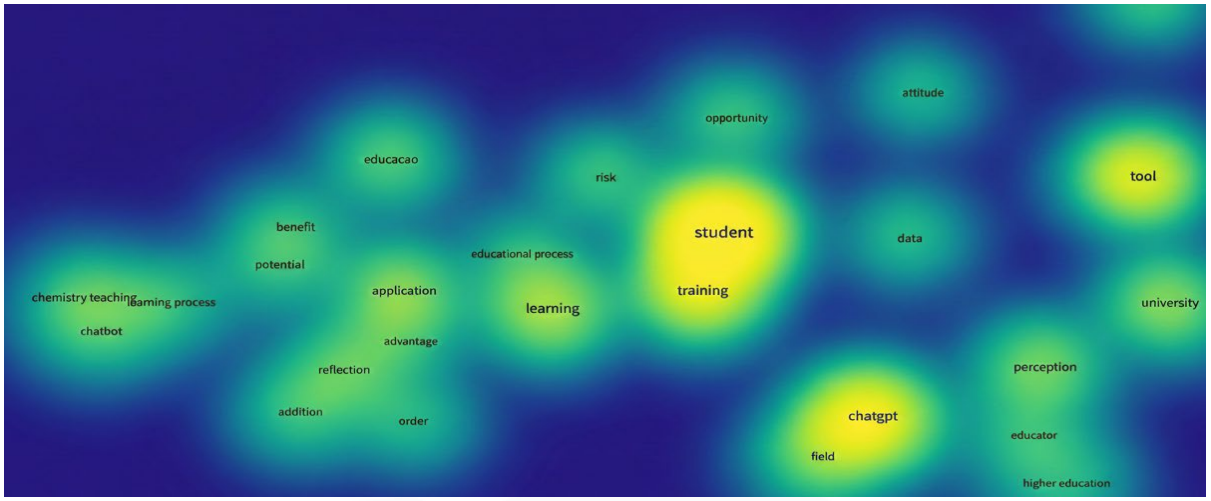
Diante dessa nova realidade, não basta simplesmente adotar ou rejeitar a IA nas instituições de ensino, é preciso olhar para ela com cuidado, com senso crítico e com responsabilidade. Escolas, universidades e demais instituições do campo educacional necessitam enfrentar esta nova realidade de modo ativo, especialmente no que se refere à construção de um uso ético, crítico e reflexivo da IA. Nesse sentido, apesar do avanço dos debates sobre essa questão no contexto educacional, nota-se que grande parte das pesquisas ainda se dedica, principalmente, a aspectos teóricos, conceituais e éticos (Xu et al., 2025).

Diante das preocupações acerca da intensificação do controle algorítmico, da redefinição da autonomia docente e da reconfiguração das finalidades educativas (Selwyn, 2019), realizou-se um estudo com a finalidade de mapear as produções científicas que abordam o uso da IA nos processos de ensino-aprendizagem visando identificar os possíveis impactos na prática docente.

A chegada dessa tecnologia à educação contemporânea tem provocado transformações significativas na organização e na prática do ensino. Estudiosos da área apontam que, quando utilizada de forma intencional e reflexiva, ela contribui positivamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fato observado especialmente no contexto do Ensino Superior.

Além disso, observa-se, conforme a figura abaixo, que as produções mais recentes enfatizam discussões centradas no estudante e no uso do ChatGPT como recurso educacional. Emergem, ainda, pontos como *training* (formação/treinamento), que investiga os processos de capacitação, e, finalmente, *tool* (ferramenta), que compreende a IA como um suporte pedagógico.

Figura 1: Visualização de densidade (Density Visualization) dos descritores identificados nos artigos.



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, com processamento realizado no software VOSviewer (2026).

Com relação ao trabalho docente, de acordo com Catelan et al. (2023), a integração da IA na educação atua como um elemento de apoio à prática pedagógica. No estudo realizado, observou-se que, na percepção dos docentes, a ferramenta é reconhecida como um importante recurso de suporte, pois contribui para a agilização de tarefas complexas, otimiza o tempo destinado ao planejamento e auxilia na identificação de dificuldades iniciais de aprendizagem, tornando o processo de ensino mais dinâmico, eficiente e personalizado.

Segundo Ramalho de Souza (2025), a IA potencializa a prática docente ao automatizar tarefas burocráticas e auxiliar no planejamento pedagógico, possibilitando que o professor concentre sua atuação na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a ferramenta contribui para a agilização da análise de dados científicos e pode ser utilizada como objeto de reflexão crítica, favorecendo o desenvolvimento do letramento digital e estimulando os estudantes a analisarem criticamente as limitações e os possíveis vieses das tecnologias.

Ademais, essa preocupação com a prática docente dialoga diretamente com as discussões no campo da didática, especialmente no que se refere à necessidade de formação e capacitação dos professores para uma utilização ética, crítica e intencional das tecnologias digitais. Nesse contexto, tais tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico, e não como mecanismos autônomos responsáveis por conduzir as decisões didáticas.

Somado a isso, na percepção dos docentes sobre o uso da IA na educação, observa-se que a ferramenta é compreendida como um importante recurso de apoio, uma vez que contribui para a realização de tarefas, especialmente as mais complexas, otimiza o tempo destinado ao planejamento e auxilia na identificação de dificuldades iniciais de aprendizagem.

Segundo Azambuja e Silva (2024), “na medida em que a IA tem [...] o potencial de substituição das habilidades humanas [...], boa parte dos processos de formação cultural e profissional precisam ser repensados para serem adaptados a essa nova lógica” (p.5). Essa percepção evidencia reflexões acerca do uso dessas tecnologias no trabalho docente, ressaltando que a atuação do professor deve permanecer voltada ao desenvolvimento das habilidades críticas, sociais e interpessoais dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário que tais ferramentas sejam compreendidas como recursos de apoio e mediação pedagógica no processo educativo.

Ainda quanto às percepções, evidencia-se a necessidade de uma atenção especial à formação continuada, para que o professor atue de maneira crítica, ética e transformadora diante das novas demandas tecnológicas. Também se enfatiza que as discussões teóricas apontam uma forte relação com o uso do ChatGPT como uma das ferramentas mais populares, especialmente no contexto do Ensino Superior.

Aliado a isso, a maioria dos estudos apresenta diferentes percepções acerca do uso da IA na educação. Embora predominem compreensões favoráveis sobre sua utilização, também emergem preocupações relacionadas ao uso ético e responsável dessa tecnologia por professores e estudantes no contexto educacional.

Outro aspecto identificado nos estudos analisados refere-se à crescente preocupação com as questões éticas relacionadas ao uso da IA. De modo geral, há o entendimento de que essa tecnologia não é neutra e que sua inserção nos processos educacionais exige critérios éticos bem definidos, capazes de orientar políticas públicas, práticas pedagógicas, usos institucionais e responsabilidades jurídicas. Nessa perspectiva, Rodrigues e Rodrigues (2023, p. 8) afirmam que “a tecnologia não é neutra e deve ser discutida com seriedade nas instituições de ensino”.

Os estudos analisados mostram que a ética no uso da IA na educação é um aspecto fundamental. Além disso, grande parte das pesquisas examinadas evidencia preocupações relacionadas à perda da autonomia intelectual, ao aprofundamento das desigualdades, à fragilização da autoria acadêmica e à desumanização do processo educativo, entre outros pontos.

À luz das evidências, percebe-se que a complexidade das discussões demonstra que a ética nesse campo não pode ser compreendida de maneira única ou simplificada, exigindo uma abordagem crítica e contextualizada. Nesse sentido, a inserção da IA nos contextos educacionais demanda princípios sólidos, capazes de preservar a autonomia, a equidade e os objetivos formativos da educação.

4 CONCLUSÕES

As análises realizadas na pesquisa evidenciam que a IA vem ocupando espaço crescente nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, às percepções dos sujeitos envolvidos e às questões éticas relacionadas ao seu uso. A análise das produções

científicas permitiu observar que essa tecnologia tem sido compreendida como um recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

No campo das práticas pedagógicas, os estudos evidenciam que a IA contribui para a personalização da aprendizagem, o apoio ao planejamento docente e a ampliação do acesso a recursos educacionais. Além disso, destaca-se o ChatGPT como uma das principais ferramentas de apoio pedagógico, auxiliando professores e estudantes em diferentes atividades educacionais.

Quanto às percepções dos discentes e dos docentes, observou-se que muitos professores reconhecem a IA como ferramenta facilitadora de tarefas mais complexas e, principalmente, como suporte ao trabalho pedagógico. Entretanto, também há preocupações relacionadas aos riscos associados à dependência tecnológica e ao comprometimento da capacidade crítica dos estudantes. Nesse contexto, diversos autores reforçam que a IA não substitui o professor, mas deve atuar como ferramenta complementar ao processo educativo.

No âmbito ético, os estudos apontam que a IA não é neutra e que seu uso na educação exige princípios éticos e formação adequada. As pesquisas destacam preocupações relacionadas à confiabilidade das informações, à desonestidade acadêmica e à desumanização das relações pedagógicas, evidenciando a necessidade de políticas e práticas formativas voltadas ao uso crítico e responsável dessas tecnologias.

Por fim, o estudo também identificou importantes lacunas nas produções científicas analisadas, especialmente no que se refere à escassez de estudos voltados à aplicação prática da IA em contextos educacionais. Observa-se que grande parte das investigações se concentra em discussões teóricas, conceituais e éticas, indicando a necessidade de ampliar pesquisas voltadas às experiências práticas, aos impactos pedagógicos e às implicações formativas da IA na educação.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na era da inteligência artificial. **Fronteiras**: Journal of Social, Technological and Environmental Science, [S. l.], v. 25, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07. Acesso em: 14 fev. 2026.

CATELAN, Camila Soares de Campos; MARIANO, Eduardo Rodrigues; OLIVEIRA, Aline Silva de; ROCHA, Paulo Sérgio. O papel da inteligência artificial no ensino a distância. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 12, e4004, 2023. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-004. Acesso em: 15 fev. 2026.

RAMALHO DE SOUZA, Ednilson Sergio. Letramento científico e inteligência artificial na educação: desafios e perspectivas para a formação crítica. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 2, e160, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n2-160. Acesso em: 17 fev. 2026.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e274599, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/?lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2026.

SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

Walton Family Foundation. *Teachers and Students Embrace ChatGPT for Education*. Bentonville, AR: Walton Family Foundation, 1 mar. 2023. Disponível em: https://static.waltonfamilyfoundation.org/ae/84/133976234126a2ad139411c1e770/impact-research-teachers-and-students-tech-poll-summary-memo.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

XU, Xingjian; MENG, Fanjun; GOU, Yan. From theoretical navigation to intelligent prevention: cons25 tructing a full-cycle AI ethics education system in higher education. **Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 9, p. 1199, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15091199. Acesso em: 27 fev. 2026.

ZLUHAN, Mara Regina; CORREA, Shirlei de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene; VIOLANT-HOLZ, Verónica. A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática qualitativa de escopo das práticas desenvolvidas no ensino médio. **Education Sciences**, v. 15, n. 10, p. 1281, 2025. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281. Acesso em: 20 jan. 2026.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S.d.S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANTt-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. *Educ. Sci.* **2025**, *15*, 1281. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281#metrics Acesso em: 1 jul. 2026. https://doi.org/10.3390/educsci15101281

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORREA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24251. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

SCHIESTEL, A.; FRANTZ , J. C.; CORRÊA, S. de S. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, p. e026047, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21197. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/21197 Acesso em: 1 jul. 2026.

ZLUHAN, M. R.; GOMES, A. H.; SOUZA, S. C. de. A dimensão criativa do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20041, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20041 Acesso em: 1 jul. 2026.

GRIPA, Sidnei; BAADE, Joel Haroldo; CORRÊA, Shirlei de Souza. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE STEPHEN J. BALL . **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e1147, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n5-282. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1147. Acesso em: 1 jul. 2026.

O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Jéssica Lemes da Rosa[1]
Thalita Gabriela Dias Ramos[2]
Ivanete Lago Groh[3]
Guilherme Augusto Hilario Lopes[4]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O uso de tecnologias educacionais tem se configurado como uma estratégia relevante para ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar de que forma esses recursos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, bem como identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes em sua utilização na Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, qualitativa e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e aplicação de questionário online com professores atuantes em diferentes etapas da Educação Básica. Os resultados indicam que a maioria dos participantes utiliza tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas e reconhece sua contribuição para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e acessíveis. Também se observou que grande parte dos professores já teve experiência com estudantes com deficiência e considera que os recursos tecnológicos podem favorecer a inclusão escolar, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica e adequação às necessidades dos alunos. Entretanto, foram identificados desafios relacionados à falta de infraestrutura, ausência de formação continuada e pouco tempo para planejamento. Conclui-se que as tecnologias educacionais, quando articuladas à mediação docente, ao planejamento pedagógico e a condições institucionais adequadas, podem contribuir para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: tecnologias educacionais; inclusão escolar; prática docente.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: jessica.lemes@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia. UNIFEBE. *E-mail*: thalita.ramos@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Educação (UNIVALI), Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: ivanete@unifebe.edu.br
[4] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais, que influenciam as formas de ensinar, aprender, comunicar e produzir conhecimento. Nesse cenário, o uso de tecnologias educacionais tem se intensificado no cotidiano escolar, exigindo que as práticas pedagógicas acompanhem as demandas da sociedade atual e favoreçam experiências de aprendizagem mais participativas, acessíveis e significativas.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de promover aprendizagens que considerem as diferenças entre os estudantes e favoreçam a equidade no processo educativo. Nesse sentido, a escola deve buscar estratégias e recursos que ampliem a participação dos alunos, respeitando suas singularidades e garantindo condições para que todos possam aprender (Brasil, 2018). Assim, as tecnologias educacionais podem contribuir para diversificar as formas de acesso ao conhecimento, possibilitando práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de metodologias ativas articuladas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Essas estratégias favorecem o protagonismo dos estudantes, a investigação, a experimentação, a resolução de problemas e a participação em práticas sociais significativas. Moran (2023) destaca que as metodologias ativas, quando mediadas intencionalmente pelo professor, podem tornar os estudantes mais participativos, criativos e críticos no processo de aprendizagem.

Cabe destacar, ainda, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece o direito da pessoa com deficiência à educação em sistema educacional inclusivo, assegurando sua participação plena e em igualdade de condições. Dessa forma, é dever da escola proporcionar recursos, estratégias e condições adequadas para a efetivação da aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que enfrentam barreiras no processo educacional (Brasil, 2015).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma o uso de tecnologias educacionais pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, bem como identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes em sua utilização no contexto da Educação Básica.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo compreender o uso de tecnologias educacionais na prática docente e suas contribuições para a promoção da inclusão escolar.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois busca analisar e interpretar como os professores utilizam recursos tecnológicos em seu cotidiano pedagógico, bem como identificar suas percepções sobre as possibilidades e os desafios dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa configura-se como um levantamento, realizado por meio da aplicação de um formulário online. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado a professores atuantes em diferentes etapas da Educação Básica.

A amostra foi composta por docentes que utilizam, em diferentes níveis, tecnologias educacionais em sala de aula. Os dados coletados foram organizados e analisados de forma descritiva, permitindo identificar padrões, dificuldades e percepções dos participantes em relação ao uso das tecnologias educacionais na prática pedagógica e em sua contribuição para a inclusão escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a coleta de dados, foi elaborado e aplicado um questionário com professores da Educação Básica, com o objetivo de investigar o uso das tecnologias educacionais na prática docente e compreender suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão escolar. Participaram da pesquisa docentes atuantes em diferentes níveis de ensino, o que possibilitou uma visão mais ampla sobre a utilização desses recursos no contexto escolar.

Em relação ao nível de atuação profissional, os dados indicam que 50% dos participantes atuam na Educação Infantil, 37,7% no Ensino Fundamental e 14,3% no Ensino Médio. Essa diversidade de etapas permite observar que o uso das tecnologias educacionais não se restringe a um único nível de ensino, mas atravessa diferentes contextos pedagógicos, com necessidades, possibilidades e desafios específicos.

Quando questionados sobre o uso de tecnologias em sala de aula, 85,7% dos professores afirmaram utilizar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, enquanto 14,3% responderam que não utilizam. Entre aqueles que fazem uso desses recursos, 57,1% afirmaram utilizá-los com frequência, 21,4% relataram utilizá-los sempre, 14,3% apontaram utilizá-los raramente e 7,1% responderam que nunca utilizam. Esses resultados demonstram que, embora as tecnologias estejam presentes no cotidiano escolar da maioria dos participantes, sua frequência de uso ainda varia, possivelmente em razão de fatores como infraestrutura, acesso aos equipamentos, formação docente e planejamento pedagógico.

Sobre a contribuição das tecnologias para a aprendizagem dos alunos, os dados revelam uma percepção majoritariamente positiva por parte dos professores. Ao todo, 85,7% responderam acreditar que as tecnologias contribuem para a aprendizagem, enquanto 14,3% assinalaram a opção “talvez”. Esse dado indica que a maior parte dos docentes reconhece o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos, ainda que alguns profissionais apresentem dúvidas quanto aos seus efeitos ou às condições necessárias para sua utilização efetiva. Essa percepção dialoga com a BNCC, ao reconhecer a importância de práticas pedagógicas capazes de ampliar as formas de participação, comunicação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2018).

Em relação à experiência com a educação inclusiva, 92,9% dos professores participantes afirmaram já ter trabalhado com alunos com deficiência, enquanto 7,1% indicaram não ter vivenciado essa realidade em sua prática docente. Quando questionados sobre a contribuição das tecnologias educacionais para a inclusão escolar, 85,7% responderam que esses recursos contribuem significativamente para esse processo, enquanto 14,3% apresentaram percepção menos positiva, indicando que as tecnologias não contribuem de forma efetiva. Esses resultados evidenciam que, embora as tecnologias possam favorecer diferentes formas de acesso ao conhecimento, sua contribuição para a inclusão depende da intencionalidade pedagógica, da adequação dos recursos às necessidades dos estudantes e da mediação docente.

Quanto às dificuldades encontradas para utilizar tecnologias educacionais, os principais desafios apontados foram a falta de recursos, indicada por 57,1% dos participantes; a falta de tempo para planejamento, mencionada por 50%; e a falta de formação docente, apontada por 37,7%. Também foram citadas dificuldades relacionadas ao engajamento dos alunos e à resistência a práticas pedagógicas mais inovadoras. Esses dados demonstram que o uso das tecnologias não depende apenas da disponibilidade de ferramentas, mas também de condições institucionais, formação continuada e planejamento pedagógico. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de garantir recursos, estratégias e condições adequadas para a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Ao serem questionados sobre possíveis melhorias para o uso das tecnologias no contexto escolar, os participantes destacaram a necessidade de maior investimento em infraestrutura, como acesso à internet e equipamentos adequados, além de formação continuada para professores e planejamento pedagógico mais integrado ao uso das tecnologias. Esses apontamentos indicam que a tecnologia, por si só, não garante práticas inclusivas; ela precisa estar articulada a objetivos pedagógicos claros, metodologias adequadas e ações institucionais de apoio ao trabalho docente.

De modo geral, os resultados mostram que os professores reconhecem a importância das tecnologias educacionais tanto para a aprendizagem quanto para a inclusão escolar. Entretanto, também evidenciam a necessidade de melhores condições estruturais e formativas para que esses recursos sejam utilizados de maneira efetiva no ambiente escolar, em diálogo com as propostas educacionais contemporâneas e com o compromisso de garantir a participação de todos os estudantes.

4 CONCLUSÕES

Com base nos resultados obtidos, foi possível compreender que as tecnologias educacionais possuem papel importante no processo de ensino-aprendizagem e na promoção da inclusão escolar. Os dados analisados demonstraram que a maioria dos professores participantes utiliza recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas e reconhece suas contribuições para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e acessíveis.

Além disso, os resultados evidenciaram que as tecnologias podem favorecer a inclusão de estudantes com deficiência, possibilitando diferentes formas de acesso ao conhecimento, maior participação nas atividades escolares e ampliação das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes. Dessa forma, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível analisar as contribuições das tecnologias educacionais para práticas pedagógicas mais inclusivas, bem como identificar os principais desafios enfrentados pelos professores em sua utilização.

Entretanto, a pesquisa também revelou dificuldades que ainda limitam o uso efetivo desses recursos, como a falta de infraestrutura adequada, a ausência de formação continuada e o pouco tempo disponível para planejamento pedagógico. Esses fatores demonstram que a tecnologia, por si só, não garante a inclusão, sendo necessário que seu uso esteja articulado a objetivos pedagógicos claros, mediação docente qualificada e condições institucionais adequadas.

Portanto, conclui-se que as tecnologias educacionais, quando utilizadas de forma planejada, crítica e integrada à prática docente, podem contribuir para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Para isso, é fundamental que as instituições de ensino invistam em recursos tecnológicos, formação docente e políticas educacionais que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores participantes desta pesquisa, que contribuíram voluntariamente ao compartilhar suas experiências, percepções e conhecimentos sobre o uso das tecnologias educacionais no contexto escolar. Suas contribuições foram fundamentais para a realização deste estudo e para a compreensão dos desafios e possibilidades da prática docente inclusiva.

Agradecemos também ao Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, pelo apoio à formação acadêmica e pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa. Estendemos nossos agradecimentos aos professores orientadores, cujas contribuições foram essenciais para a construção, o aprimoramento e a conclusão deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 maio 2026.

MORAN, José. Entrevista com o professor José Moran – Um papo sobre metodologias ativas. **Revista Carioca de Educação Pública**, Rio de Janeiro, nº 8, 2023.

PODCAST EDUCATIVO: ESTRATÉGIA TECNOLÓGICA PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO SOBRE AVC

Bruna Luiza Royer[1]
Isabella Batista da Costa[2]
Manuella Tonett Maestri[3]
Maria Eduarda Fraga de Moraes[4]
Maykélli Fornari Pozzan[5]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[6]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O uso de tecnologias educacionais associado a metodologias ativas pode favorecer a aprendizagem significativa no ensino superior em saúde, especialmente quando articula pesquisa, comunicação científica e responsabilidade social. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de produção de um podcast educativo sobre Acidente Vascular Cerebral (AVC), analisando seu potencial como estratégia tecnológica e pedagógica para o ensino em saúde. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido no âmbito do projeto "É Melhor Prevenir", vinculado à disciplina de Cultura e Cidadania do curso de Medicina. A metodologia envolveu três etapas principais: planejamento e produção do conteúdo, gravação e divulgação do episódio, e monitoramento posterior do alcance da publicação. Para a elaboração do roteiro, foram consultadas fontes oficiais e bases científicas, priorizando informações sobre prevenção, fatores de risco, sinais de alerta e reconhecimento precoce do AVC. Os resultados indicam que a produção do podcast ampliou a aprendizagem para além da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral, da autonomia acadêmica, do senso crítico, da prática baseada em evidências e da capacidade de traduzir informações técnicas para uma linguagem acessível. Além disso, a divulgação em plataforma digital amplia o potencial de circulação do conteúdo junto à comunidade. Conclui-se que o podcast constitui uma estratégia pedagógica acessível, dinâmica e de baixo custo, capaz de fortalecer a formação em saúde e contribuir para a disseminação de informações qualificadas sobre prevenção e reconhecimento precoce do AVC.

Palavras-chave: podcast educativo; ensino em saúde; acidente vascular cerebral.

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: bruna.royer@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: isabela.batista@unifebe.edu.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *Email:* manuella.maestri@unifebe.du.br
[4] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: maria.moraes@unifebe.edu.br
[5] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: maykelli.pozzan@unifebe.edu.br
[6] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Levar informações de saúde à população de forma simples, clara e responsável constitui um desafio relevante na formação em saúde. Para isso, torna-se necessário utilizar estratégias de comunicação que aproximem o conhecimento científico da comunidade, especialmente quando se trata de temas relacionados à prevenção e ao reconhecimento precoce de doenças. Nesse contexto, em 6 de abril de 2025, foi desenvolvida uma atividade vinculada à disciplina de Cultura e Cidadania, no curso de Medicina, que consistiu na produção de um podcast educativo sobre Acidente Vascular Cerebral (AVC).

O AVC é uma condição de grande relevância para a saúde pública, pois envolve fatores de risco, medidas de prevenção e sinais de alerta que precisam ser reconhecidos precocemente pela população. Dessa forma, a escolha do tema exigiu a construção de uma linguagem acessível, didática e fundamentada em evidências, permitindo que pessoas sem formação na área da saúde pudessem compreender informações essenciais sobre prevenção, identificação de sintomas e busca por atendimento.

O podcast apresenta-se como uma ferramenta de baixo custo, de amplo alcance e com potencial educativo significativo, pois favorece a disseminação de informações em linguagem acessível e estimula o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos estudantes. Tiago *et al*. (2018) destacam que o podcast pode ser utilizado como ferramenta inovadora no contexto educacional, por ampliar as formas de acesso ao conhecimento, favorecer a comunicação e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo. De modo semelhante, Amador *et al.* (2024) apontam que os podcasts podem contribuir para a educação em saúde, especialmente por sua acessibilidade, alcance e potencial para intervenções educativas significativas.

A produção do episódio permitiu que os acadêmicos deixassem de ocupar apenas a posição de receptores de informação e passassem a atuar como produtores de conteúdo educativo. Nesse processo, foram mobilizadas habilidades de pesquisa, seleção de fontes confiáveis, organização de informações, construção de roteiro, comunicação oral e trabalho em equipe. Assim, a atividade contribuiu para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e vinculada à responsabilidade social da formação médica.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de produção de um podcast educativo sobre Acidente Vascular Cerebral, analisando seu potencial como estratégia tecnológica e pedagógica para o ensino significativo em saúde. Busca-se, ainda, refletir sobre como o uso de mídias digitais pode fortalecer a educação em saúde, a prevenção e a disseminação de informações científicas para além do espaço acadêmico.

2 METODOLOGIA

A metodologia do projeto “É Melhor Prevenir” baseou-se na produção e disseminação de conteúdo educativo em saúde por meio de podcast, envolvendo acadêmicos, docentes e o público em geral. A atividade foi organizada em três

etapas principais: planejamento e produção do conteúdo, gravação e divulgação do episódio, e monitoramento posterior do alcance da publicação.

Na primeira etapa, realizou-se o levantamento de informações científicas sobre Acidente Vascular Cerebral (AVC), com consulta a fontes oficiais e bases científicas, como o Ministério da Saúde, PubMed e *New England Journal of Medicine*. A partir desse levantamento, foram selecionadas informações relacionadas à prevenção, aos fatores de risco, aos sinais de alerta e à importância do reconhecimento precoce do AVC. Em seguida, foi elaborado o roteiro do episódio, priorizando linguagem simples, objetiva e acessível ao público não especializado.

Após a organização inicial do conteúdo, o material passou pela revisão da tutora acadêmica Vânia Floriani Noldin, que contribuiu com orientações sobre informações a serem acrescentadas, retiradas ou corrigidas, garantindo maior precisão científica e adequação da abordagem. Essa etapa foi importante para assegurar que o conteúdo divulgado estivesse alinhado a evidências científicas e à responsabilidade ética na comunicação em saúde.

Na segunda etapa, ocorreu a gravação, edição e publicação do episódio na plataforma Spotify, com apoio do docente responsável. A organização do material buscou garantir clareza na comunicação, coerência entre conteúdo e formato e adequação da identidade visual e sonora do projeto à mensagem que se pretendia transmitir ao público.

A terceira etapa corresponde ao monitoramento posterior do episódio, por meio da análise de indicadores disponibilizados pela plataforma, como número de reproduções, perfil de público, localidade e taxa de retenção. Esses dados permitirão avaliar o alcance, a repercussão e o potencial impacto social do podcast como estratégia de educação em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção do podcast possibilitou ampliar a aprendizagem para além da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral, da autonomia acadêmica e do vínculo entre estudantes e docentes. Durante o desenvolvimento do projeto, os acadêmicos participaram ativamente de todas as etapas, desde a pesquisa e seleção das informações até a gravação e divulgação do conteúdo. A participação dos professores foi fundamental para orientar a construção do material, garantir maior qualidade científica e fortalecer a interação entre os envolvidos.

A experiência contribuiu para o desenvolvimento do senso crítico e para a valorização da prática baseada em evidências, uma vez que exigiu a busca, seleção e interpretação de fontes científicas confiáveis. Nesse sentido, Cardoso, Pinelli e Galvão (2008) destacam a importância da pesquisa na formação dos profissionais da saúde, especialmente por favorecer a construção de conhecimento crítico e fundamentado. Além disso, a elaboração do roteiro estimulou habilidades como síntese de informações, organização de ideias e tradução de termos técnicos para uma linguagem acessível ao público em geral.

O uso de plataformas digitais, como o Spotify, amplia o potencial de circulação do conteúdo, permitindo que informações sobre prevenção e reconhecimento precoce do AVC cheguem a diferentes públicos. Essa característica reforça o papel do podcast como recurso de educação em saúde, especialmente por sua acessibilidade, baixo custo e possibilidade de disseminação de informações qualificadas (Amador *et al.,* 2024). Além disso, como ferramenta educacional, o podcast contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais participativo e dinâmico, aproximando estudantes da produção ativa de conhecimento (Tiago *et al.,* 2018). Dessa forma, os resultados indicam que metodologias ativas e tecnologias educacionais podem contribuir significativamente para a formação de profissionais de saúde mais críticos, comunicativos e socialmente responsáveis.

4 CONCLUSÕES

A experiência de produção do podcast educativo sobre AVC evidenciou que a articulação entre tecnologias educacionais e metodologias ativas pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem no ensino superior em saúde. A atividade possibilitou que os acadêmicos assumissem papel ativo na construção do conhecimento, desde a pesquisa em fontes confiáveis até a elaboração do roteiro, gravação e divulgação do conteúdo.

O projeto permitiu aprofundar conhecimentos científicos sobre o AVC, especialmente em relação à prevenção, aos fatores de risco e ao reconhecimento precoce dos sinais de alerta. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação médica, como comunicação em saúde, síntese de informações, trabalho em equipe, responsabilidade na divulgação científica e adaptação da linguagem técnica para o público em geral.

A experiência também reforçou a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão na formação em saúde. Ao transformar conteúdos acadêmicos em material acessível à comunidade, o podcast demonstrou potencial para ampliar o alcance da educação em saúde e aproximar o conhecimento científico da sociedade. Nesse sentido, a atividade contribuiu para uma formação mais crítica, humanizada e participativa.

Dessa forma, conclui-se que o podcast pode ser uma estratégia pedagógica relevante, acessível e de baixo custo para o ensino significativo sobre temas de saúde. No caso do AVC, sua utilização favorece não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a disseminação de informações importantes para a prevenção e o reconhecimento precoce da doença, fortalecendo o compromisso social da universidade com a promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Fabiola Leticia Damascena *et al.* Uso de podcasts para educação em saúde: uma revisão de escopo. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, v. 77, n. 1, e20230096, p. 6, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0034-7167-2023-0096pt. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/RDyv4HCN6dZnqzX3X3WQJLN/?lang=pt. Acesso em: 14 maio 2026.

CARDOSO, Sônia Maria Vicente; PINELLI, Ayres José Gonçalves; GALVÃO, Silvana Arruda Martins**. A importância da pesquisa na formação do profissional da saúde**. ETD, Campinas, v. 10, n. 01, p. 3, dez. 2008. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922008000100012&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em 5 de maio de 2026.

TIAGO, Tiago Saidelles *et al.* A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

PRÁTICA EM AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO E MEDIAÇÃO: PARTES E ADVOGADOS COMO SUJEITOS ATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE ACORDOS INTELIGENTES

Anna Lúcia Martins Mattoso[1]
Ana Elsaint[2]
Silvio Ribeiro Filho[3]
Josely Cristiane Rosa[4]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Ensino Superior Privado
Instituição de Vínculo: Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque -UNIFEBE

RESUMO A conciliação judicial representa um dos principais instrumentos de solução adequada de conflitos no Poder Judiciário brasileiro. O presente trabalho analisa a prática de audiências de conciliação presencial e *on line* desenvolvidas a partir de casos reais, nos quais os alunos foram divididos em grupos de cinco integrantes, desempenhando as funções de conciliador, autor, réu e respectivos advogados ou advogadas. O objetivo da pesquisa foi compreender a relevância da atuação ativa das partes e de seus procuradores na construção de acordos inteligentes, equilibrados e vantajosos para ambos os envolvidos no conflito. A metodologia utilizada baseou-se em estudo de casos concretos relacionados a processos eletrônicos em Ação de inventário, Ação de Divórcio com partilha de bens, guarda de filhos e visitas, Ação de consignação em pagamento, Ação de apresentação de contas, Ação monitória, Ação de Reintegração de posse, Ação Divisória, Ação Demarcatória e dissolução parcial de sociedade empresarial. Durante a dinâmica, foram aplicadas técnicas de mediação, conciliação e negociação voltadas ao diálogo, à escuta ativa e à busca do consenso. Os resultados demonstraram que a atuação de um mediador e conciliador preparados potencializa significativamente a possibilidade de acordos eficazes e duradouros, reduzindo desgastes emocionais, custos processuais e tempo de tramitação judicial. Conclui-se que a cultura da solução consensual de conflitos fortalece o acesso à justiça, promove maior satisfação das partes e evidencia a evolução do Judiciário brasileiro na valorização dos métodos autocompositivos.

Palavras-chave: conciliação; mediação; acordo judicial.

[1] Mestre Profa. Anna Lúcia Martins Mattoso - UNIFEBE. anna.mattoso@unifebe.edu.br
[2] Estudante de Graduação Ana Elsaint - UNIFEBE. ana.elsaint@unifebe.edu.br
[3] Estudante de Graduação Silvio Ribeiro Filho - UNIFEBE. Silvio.filho@unifebe.edu.br
[4] Dutora Profa. Josely Cristiane Rosa - UNIFEBE. jo.rosa@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A cultura da solução adequada de conflitos ganhou grande relevância no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente após a promulgação do Código de Processo Civil de 2015 e da Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que fortaleceram os métodos consensuais de resolução de demandas jurídicas. Nesse contexto, as audiências de conciliação passaram a ocupar posição primordial na busca por soluções céleres, eficientes e humanizadas a vontade do Autor e do réu.

O presente trabalho descreve uma metodologia ativa de ensino apresenta relatando experiência de ensino, desenvolvimento de competências jurídicas, atuação em audiências simuladas, aplicação de técnicas de conciliação e formação profissional dos estudantes. O núcleo da pesquisa está no processo de ensino-aprendizagem desenvolvida a partir de casos jurídicos reais analisados em ambiente acadêmico, na 5º fase na disciplina de “Processo Civil IV: procedimentos especiais e formas consensuais de solução de conflitos” , nos quais os estudantes participaram de simulações práticas de audiências de conciliação. Os alunos foram organizados em grupos compostos por cinco integrantes, sendo um conciliador, um autor, um réu e seus respectivos advogados ou advogadas. A atividade teve como finalidade aplicar técnicas de mediação, conciliação e negociação voltadas à construção de acordos equilibrados e inteligentes. O trabalho descreve metodologia ativa de ensino, desenvolvimento de competências jurídicas, atuação em audiências simuladas, aplicação de técnicas de conciliação e formação profissional dos estudantes. O núcleo da pesquisa está no processo de ensino-aprendizagem. Há ênfase na formação de competências profissionais e humanas.

Foram trabalhadas: Ação de inventário , Ação de Divórcio com Partilha de bens, Guarda de filhos e Regulamentação de visitas, Ação de consignação em pagamento, Ação de apresentação de contas, Ação monitória, Ação de reintegração de Posse, Ação divisória, Ação Demarcatória e Ação de Dissolução Parcial de Sociedade Comercial. Todos os casos foram estudados detalhadamente em seus aspectos fáticos e jurídicos para permitir a elaboração de propostas consensuais que atendessem aos interesses das partes envolvidas.

O problema de pesquisa consiste em compreender como a atuação ativa das partes e de seus advogados, associada às técnicas adequadas de conciliação, pode contribuir para a construção de acordos eficazes e satisfatórios. O objetivo geral é demonstrar a relevância da conciliação como instrumento de pacificação social e formação prática dos acadêmicos de Direito.

2 METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza aplicada, abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizando-se do relato de experiência e do estudo de caso como procedimentos técnicos com estudo de caso e pesquisa.

Inicialmente, foram selecionados casos reais envolvendo conflitos judiciais nas áreas de Direito Civil, Direito de Família e Direito Empresarial. Os acadêmicos foram divididos em grupos de cinco participantes, assumindo os papéis de conciliador ou mediador, autor, réu e respectivos advogados ou advogadas.

Durante as simulações das audiências, foram aplicadas técnicas de mediação, conciliação e negociação, tais como escuta ativa, comunicação não violenta, formulação de propostas equilibradas, identificação dos interesses reais das partes e incentivo à cooperação. O conciliador exerceu função decisiva na condução do diálogo, mantendo postura imparcial, ética e estratégica.

As atividades permitiram aos estudantes compreenderem a relevância da preparação jurídica e emocional para construção de acordos eficientes. Em cada caso concreto, foram elaboradas propostas consensuais contendo cláusulas específicas relacionadas à partilha de bens, pagamento parcelado de dívidas, regulamentação de guarda e visitas, dissolução societária e demais obrigações discutidas no processo.

Além das práticas simuladas, realizou-se levantamento bibliográfico e análise de dados estatísticos divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça acerca do crescimento dos acordos homologados no período entre 2023 e 2025, evidenciando o fortalecimento da política pública de incentivo à autocomposição.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos durante as práticas demonstraram que a atuação ativa das partes e de seus advogados contribui significativamente para a construção de soluções mais rápidas, eficazes e satisfatórias. As simulações permitiram identificar que a aplicação adequada das técnicas de mediação e conciliação favorece a redução da litigiosidade, estimula o diálogo e fortalece a autonomia das partes na construção de soluções consensuais.

Nas ações de inventário e divórcio com partilha de bens, verificou-se que o diálogo conduzido adequadamente permitiu reduzir conflitos emocionais e preservar relações familiares. Nas demandas envolvendo guarda de filhos e regulamentação de visitas, observou-se que os acordos construídos pelas próprias partes apresentaram maior índice de cumprimento espontâneo, priorizando o melhor interesse da criança e do adolescente.

Nas ações patrimoniais, como consignação em pagamento, monitória, apresentação de contas e dissolução parcial de sociedade empresarial, os acordos possibilitaram maior previsibilidade financeira, redução de despesas processuais e encerramento mais rápido das controvérsias.

Durante as atividades, destacou-se o papel do conciliador como facilitador da comunicação entre as partes. Um excelente conciliador deve possuir imparcialidade, equilíbrio emocional, capacidade de escuta ativa, empatia, domínio técnico-jurídico e habilidade para estimular soluções consensuais sem impor decisões.

Outro aspecto relevante foi a participação ativa dos advogados ou advogadas na elaboração dos acordos. A advocacia consensual demonstra evolução profissional ao priorizar soluções estratégicas que atendam aos interesses de ambas as partes, reduzindo desgastes emocionais e fortalecendo a efetividade processual.

Os dados estatísticos divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) demonstram crescimento contínuo da cultura da conciliação no Brasil entre os anos de 2023 e 2025. Conforme o Relatório Justiça em Números 2024, o índice de conciliação nos tribunais estaduais apresentou crescimento superior à média histórica, evidenciando a ampliação das políticas públicas voltadas à autocomposição.

Tabela 1 – Índices de conciliação no Poder Judiciário brasileiro (2023-2025)

Ano	Indicadores de Conciliação	Fonte
2023	Média nacional de conciliação aproximada de 11,3% nos tribunais estaduais	CNJ – Justiça em Números 2024
2024	Tribunais estaduais atingiram índice médio de 18,41% em metas de conciliação	CNJ
2025	Ampliação das políticas consensuais e aumento das audiências de mediação e conciliação nos CEJUSCs	CNJ / TJSC

Fonte: Conselho Nacional de Justiça – Justiça em Números 2024 e dados institucionais do TJSC.

No âmbito do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), os Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs) passaram a desempenhar função decisiva no fortalecimento da política pública de solução consensual dos conflitos. O TJSC ampliou a atuação dos CEJUSCs em demandas pré-processuais e processuais, utilizando modelos híbridos, presenciais e virtuais de atendimento.

Tabela 2 – Dados do CEJUSC de Blumenau em 2023

Tipo de Audiência	Quantidade	Índice de Acordos
Audiências pré-processuais	15 audiências	100% em abril de 2023
Mediação familiar judicializada	54 audiências	71,7% de êxito
Conciliação judicializada	96 audiências	27,78% de acordos

Fonte: Tribunal de Justiça de Santa Catarina – CEJUSC de Blumenau.

Os números demonstram a efetividade da conciliação como instrumento de pacificação social e racionalização do sistema judiciário. Observa-se que os acordos permitem significativa redução do tempo processual, diminuição de custos financeiros e maior satisfação das partes envolvidas.

Além disso, o TJSC ampliou, em 2025, o regime de cooperação para realização de sessões de mediação pelo CEJUSC Estadual Catarinense, demonstrando evolução institucional e fortalecimento dos métodos consensuais de solução de conflitos.

Entre as principais vantagens de um acordo inteligente destacam-se:

- redução do tempo de tramitação processual;
- diminuição dos custos com honorários e despesas judiciais;
- preservação das relações familiares e comerciais;
- maior efetividade no cumprimento das obrigações;
- construção de soluções personalizadas;
- fortalecimento da autonomia das partes;
- redução dos desgastes emocionais;
- incentivo à cultura da pacificação social.

Nesse cenário, a prática acadêmica das audiências simuladas mostrou-se instrumento fundamental para formação técnica e humanizada dos estudantes de Direito, preparando-os para atuação profissional alinhada às modernas políticas de solução adequada de conflitos implementadas pelo Poder Judiciário brasileiro.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que as audiências de conciliação representam instrumento fundamental para a construção de soluções consensuais mais eficientes e humanizadas no âmbito do Poder Judiciário.

As práticas desenvolvidas com os acadêmicos permitiram compreender a relevância da preparação técnica, emocional e estratégica na condução das audiências conciliatórias. A participação ativa das partes e de seus advogados mostrou-se decisiva para elaboração de acordos equilibrados, capazes de atender aos interesses do autor e do réu de forma satisfatória.

A experiência demonstrou ainda que a cultura da solução adequada de conflitos fortalece o acesso à justiça, contribui para redução da litigiosidade e promove maior efetividade na resolução das demandas judiciais.

Dessa forma, a formação prática dos estudantes por meio de simulações de casos reais potencializa o desenvolvimento de competências essenciais para atuação profissional contemporânea, especialmente diante da crescente valorização dos métodos consensuais de resolução de conflitos no cenário jurídico brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque- UNIFEBE, aos acadêmicos participantes e aos profissionais do Direito que contribuíram para o desenvolvimento das práticas simuladas e para o fortalecimento da cultura da conciliação e mediação no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Justiça em números 2024. Brasília: CNJ, 2024.

GAJARDONI, Fernando da F.; DELLORE, Luiz; Andre Vasconcelos Roque; et al. **Comentários Ao Código de Processo Civil - 6ª Edição 2026**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2025. *E-book.*

GONÇALVES, Marcus Vinicius R. **Processo Civil: Procedimentos Especiais - 17ª Edição 2024**. 17. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. *E-book.*

SALLES, Carlos Alberto de; LORENCINI, Marco Antônio Garcia L.; SILVA, Paulo Eduardo Alves da. **Negociação, Mediação, Conciliação e Arbitragem - 6ª Edição 2026**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2026. *E-book.*

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos Conflitos Civis - 7ª Edição 2024**. 7. ed. Rio de Janeiro: Método, 2024. *E-book.*

SENSORES, DADOS E INVESTIGAÇÃO: O POTENCIAL DA INTERNET DAS COISAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

Jamile Valverde Marcos [1]
Laura Fernandes de Oliveira [2]
Milton Augusto Pinotti [3]
Priscila de Souza [4]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Ensino Fundamental II (público)
Instituição de Vínculo: Unifebe

RESUMO: O avanço das tecnologias digitais têm ampliado as possibilidades de inovação no contexto educacional, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas e investigativas. Nesse cenário, a Internet das Coisas (IoT) destaca-se como uma tecnologia capaz de conectar dispositivos e sensores que coletam e compartilham dados em tempo real. Este estudo tem como objetivo analisar o potencial da Internet das Coisas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas investigativas no ambiente educacional. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, com base na análise de artigos científicos, livros e publicações acadêmicas que abordam a temática. Os resultados indicam que a utilização de sensores e dispositivos conectados pode contribuir para a coleta e análise de dados do próprio ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento de atividades investigativas relacionadas à observação de fenômenos, formulação de hipóteses e interpretação de informações. Dessa forma, a integração da IoT ao processo de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento do pensamento científico, além de ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas mais contextualizadas, dinâmicas e interdisciplinares.

Palavras-chave: Internet das Coisas; Tecnologias; Educação.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as tecnologias digitais passaram a fazer parte da vida das pessoas e estão influenciando suas rotinas. Estas influenciam desde formas de comunicação até modos de aprender e ensinar. Diante desse cenário, a educação também vem sendo desafiada a acompanhar essas mudanças,

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional. UNIFEBE.
E-mail: jamile.valverde@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional. UNIFEBE.
E-mail: laura.fernandes@unifebe.edu.br
[3] Professor Orientador. Mestre em Engenharia Elétrica. UNIFEBE.
E-mail: pinotti@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional. UNIFEBE.
E-mail: priscila.souza1549@unifebe.edu.br

buscando integrar novas ferramentas e possibilidades que dialoguem com a realidade dos estudantes.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas tem se intensificado, influenciando diferentes áreas da sociedade, incluindo a educação. Entre essas tecnologias, destaca-se a Internet das Coisas (IoT). A IoT possibilita a integração de dispositivos e sensores conectados à internet, permitindo a coleta e o compartilhamento de dados em tempo real. Essa tecnologia consiste na interconexão de objetos físicos equipados com sensores, softwares e sistemas de comunicação capazes de coletar e trocar informações por meio da rede (SANTOS; SALES, 2018).

No campo educacional, a utilização da IoT pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais investigativas. Por meio de dispositivos conectados e sensores digitais, torna-se possível analisar dados do próprio ambiente escolar, favorecendo a realização de atividades experimentais e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, análise e interpretação de informações.

Diante desse contexto tem, este trabalho, o objetivo de analisar o potencial da Internet das Coisas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas investigativas no ambiente educacional. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com o intuito de compreender as contribuições dessa tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem. O presente artigo encontra-se organizado em quatro seções principais: fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise dos resultados e considerações finais.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica. Uma pesquisa qualitativa é uma pesquisa que interpreta ideias a partir da análise de opiniões, percepções e experiências. Essa pesquisa é bem diferente da pesquisa quantitativa, pois ela consulta e trabalha com números e estatísticas. Sendo assim, a pesquisa qualitativa aprofunda mais de um tema, analisando informações de forma descritiva e interpretativa (GIL, 2002).

Para a construção deste trabalho, foram analisados e consultados diferentes materiais acadêmicos, como artigos científicos, livros e outras publicações que discutem sobre a temática e suas aplicações no contexto educacional. A seleção desses materiais teve como objetivo reunir conhecimentos produzidos sobre o tema, permitindo uma compreensão mais ampla acerca das possibilidades de utilização dessa tecnologia na educação. Segundo Godoy (1995, p.21) “Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.” Sendo assim, para compreender bem um fenômeno (um acontecimento, um assunto, ou situação), o pesquisador reúne diferentes fontes de dados, como entrevistas, observações, documentos, questionários abertos, relatos e registros.

A partir da análise das fontes consultadas, buscou-se compreender de que maneira a Internet das Coisas pode contribuir para o ensino investigativo, favorecendo práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento pelos estudantes. Dessa forma, o estudo também procura evidenciar como o uso dessa tecnologia pode colaborar para o desenvolvimento do pensamento científico no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de interação entre teoria, prática e inovação tecnológica no ambiente educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados desta pesquisa busca compreender as possibilidades pedagógicas da Internet das Coisas (IoT) no contexto educacional, considerando sua aplicação como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. O avanço da Internet das Coisas tem provocado transformações significativas na forma como as tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas. Conforme destacam Silva e Szesz Junior, “a IoT já está consolidando-se e tornando-se parte do nosso dia a dia” (SILVA; SZESZ JUNIOR, 2018, p. 2). Dessa forma, sua presença também passa a influenciar diferentes áreas da sociedade, incluindo o campo educacional, ampliando as possibilidades de utilização de tecnologias digitais no processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, essa tecnologia pode ser utilizada como recurso pedagógico para apoiar atividades investigativas e experimentais. A utilização de dispositivos conectados possibilita que os estudantes tenham contato com dados reais do ambiente em que estão inseridos, contribuindo para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. O uso de tecnologias digitais pode, outrossim, favorecer novas formas de interação com o conhecimento e estimular a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas.

Entre as aplicações possíveis no contexto escolar, destaca-se o uso de sensores capazes de monitorar a temperatura do ambiente. Esses dispositivos permitem acompanhar variações térmicas ao longo do dia, possibilitando que os estudantes observem mudanças nas condições ambientais. A partir dessas observações, podem ser desenvolvidas atividades que relacionem conteúdos de Ciências e Matemática com situações presentes no cotidiano escolar, favorecendo a contextualização do conhecimento.

Outro aspecto que pode ser analisado por meio do uso de sensores é a umidade do ambiente. Sensores específicos possibilitam acompanhar alterações nas condições do ar e compreender melhor as características climáticas do local. Esse tipo de atividade favorece discussões sobre meio ambiente, qualidade do ar e bem-estar no espaço escolar, contribuindo para ampliar a compreensão dos estudantes sobre fenômenos presentes em seu cotidiano.

Os sensores de luminosidade, por sua vez, podem ser utilizados para analisar a incidência de luz natural e artificial nas salas de aula e em outros espaços da escola. A observação dessas informações permite que os estudantes reflitam sobre conforto visual e organização do ambiente de aprendizagem. Também é possível discutir o uso consciente da energia elétrica

a partir da análise desses dados, promovendo reflexões relacionadas à sustentabilidade e ao consumo responsável de recursos.

De modo geral, o monitoramento do ambiente escolar por meio de sensores evidencia o potencial da Internet das Coisas como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. A coleta de dados do próprio espaço escolar aproxima o conteúdo estudado da realidade dos estudantes, contribuindo para promover experiências de aprendizagem mais contextualizadas e investigativas.

A utilização dessas tecnologias no contexto educacional também contribui para o desenvolvimento de práticas relacionadas à investigação científica. A possibilidade de trabalhar com dados reais permite que os estudantes participem de atividades que envolvem observação, registro e análise de informações. Esse processo aproxima o ensino das práticas científicas e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico.

A partir dos dados coletados pelos sensores, os estudantes podem observar fenômenos presentes no ambiente escolar. Essa observação possibilita identificar mudanças que ocorrem ao longo do tempo e compreender melhor determinadas situações do cotidiano. Além disso, o contato direto com dados reais torna o processo de aprendizagem mais concreto e significativo.

Com base nessas observações, os alunos podem formular hipóteses sobre as possíveis causas das variações identificadas nos dados coletados. Esse momento é importante para estimular o raciocínio científico e a curiosidade dos estudantes, incentivando a busca por explicações para os fenômenos observados. Posteriormente, os dados obtidos podem ser organizados e utilizados para analisar as informações registradas. A construção de tabelas, gráficos ou registros comparativos permite visualizar melhor os dados coletados, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise e interpretação de informações. Por fim, os estudantes podem interpretar os resultados obtidos a partir das análises realizadas. Essa etapa permite discutir se as hipóteses levantadas inicialmente foram confirmadas ou não. Sob essa ótica, o uso dessas tecnologias favorece práticas investigativas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico.

A presença de tecnologias digitais no ambiente escolar pode contribuir para aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas. A utilização de dispositivos tecnológicos tende a despertar maior interesse dos alunos, favorecendo uma participação mais ativa no desenvolvimento das atividades propostas. Conforme destacam Silva e Szesz Junior, a educação contemporânea passa por mudanças significativas, pois “a sala de aula tradicional passa por um processo de mudanças, de quebra de paradigmas, a fim de adaptar-se a toda a tecnologia disponível” (SILVA; SZESZ JUNIOR, 2018, p. 2).

Outro aspecto relevante é que o uso dessas tecnologias pode favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Atividades que envolvem sensores e coleta de dados podem articular conteúdos de Ciências, Matemática e Tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares no contexto escolar.

Dessa forma, ao trabalhar com dados do próprio ambiente escolar, os estudantes conseguem relacionar os conteúdos estudados com situações reais do cotidiano. Assim, a Internet das Coisas pode atuar como um recurso pedagógico que contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, investigativo e contextualizado.

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou analisar as possibilidades pedagógicas da utilização da Internet das Coisas (IoT) no contexto educacional, especialmente no que se refere à sua contribuição para práticas de ensino mais investigativas e contextualizadas. A partir da fundamentação teórica e da análise realizada, foi possível observar que o uso de dispositivos conectados e sensores digitais amplia as oportunidades de coleta, registro e análise de dados no ambiente escolar, favorecendo a aproximação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e situações reais do cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, a utilização da IoT no contexto educacional apresenta potencial para fortalecer abordagens pedagógicas fundamentadas no ensino por investigação, uma vez que possibilita o desenvolvimento de atividades em que os alunos observam fenômenos, coletam dados, formulam hipóteses e analisam informações. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico, estimulando habilidades como curiosidade, análise crítica, interpretação de dados e resolução de problemas.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial da IoT em promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento. A utilização de sensores e dispositivos conectados pode favorecer propostas interdisciplinares que envolvem conteúdos de Ciências, Matemática, Tecnologia e até mesmo áreas como Geografia e Educação Ambiental. Nesse contexto, práticas pedagógicas baseadas na análise de dados reais podem contribuir para o desenvolvimento de projetos alinhados à abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), que valorizam a aprendizagem integrada, a criatividade e a resolução de problemas.

Além disso, o uso de tecnologias conectadas no ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento de projetos de iniciação científica na educação básica. Ao trabalhar com dados coletados no próprio espaço escolar, os estudantes têm a oportunidade de investigar fenômenos presentes em seu cotidiano, transformando a escola em um espaço de observação, experimentação e produção de conhecimento. Experiências como o uso de estações meteorológicas escolares, por exemplo, permitem acompanhar variáveis ambientais como temperatura, umidade e luminosidade, possibilitando a realização de atividades investigativas que articulam diferentes conteúdos curriculares.

De forma semelhante, outros projetos baseados na Internet das Coisas podem ser desenvolvidos no ambiente escolar, como hortas inteligentes com sistemas automatizados de irrigação, monitoramento de condições ambientais em salas de aula, análise do consumo de energia ou acompanhamento de dados climáticos ao longo do tempo. Essas iniciativas contribuem para a construção de

ambientes educacionais mais dinâmicos e conectados, aproximando a escola das transformações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é possível pensar no desenvolvimento de escolas inteligentes, nas quais sensores, dispositivos digitais e sistemas de monitoramento são utilizados não apenas para gestão do espaço escolar, mas também como recursos pedagógicos capazes de apoiar práticas investigativas e projetos de aprendizagem baseados em dados. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser apenas um instrumento de apoio e passa a integrar o próprio processo de construção do conhecimento.

Por fim, conclui-se que a integração entre tecnologias emergentes, como a Internet das Coisas, e abordagens pedagógicas investigativas pode contribuir significativamente para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e contextualizadas. Ao permitir que os estudantes explorem dados reais e investiguem fenômenos presentes em seu próprio ambiente, essas tecnologias ampliam as possibilidades de inovação pedagógica e fortalecem o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Luciana M. Elias de. **Ressignificando a disciplina de Teoria dos Números na formação do professor de Matemática na Licenciatura**. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 428-434, 2015.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

INTERNET of Things and Education: a systematic literature review. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e6039119674, 2020. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9674. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/9674. Acesso em: 13 mar. 2026.

MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018

SANTOS, A.; SALES, R. **Internet das coisas: fundamentos e aplicações**. 2018.

SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SZESZ JUNIOR, Albino. **Internet das coisas na educação: uma visão geral**. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, v. 2, n. 1, 2018.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59–77, 2011.

TEIXEIRA, F. A.; PEREIRA, F.; VIEIRA, G.; MARCONDES, P.; WONG, H. C.; NOGUEIRA, J. M. S.; OLIVEIRA, L. B. Siot – defendendo a Internet das Coisas contra *exploits*. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES E SISTEMAS DISTRIBUÍDOS (SBRC)**, 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: SBRC, 2014. Disponível em: http://sbrc2014.ufsc.br/anais/files/trilha/ST14-1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS: RELATO DE ELABORAÇÃO DE UM JOGO TÁTIL PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Brenda de ASSUNÇÃO [1]
Maria Eduarda Batista TIAGO [2]
Marlon DIETTRICH [3]

Eixo Temático: Tecnologia Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque UNIFEBE

RESUMO: A inclusão de estudantes com deficiência visual requer estratégias pedagógicas acessíveis que favoreçam o aprendizado por meio da exploração sensorial. Este trabalho tem como objetivo relatar a elaboração de um jogo tátil como recurso de tecnologia assistiva para o ensino de formas geométricas a uma educanda com deficiência visual no contexto da educação especial. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido no componente curricular de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, durante o segundo semestre de 2025, na APAE de São João Batista (SC). O recurso foi produzido em MDF, utilizando cortadora a laser, e composto por formas geométricas, como círculos, triângulos e retângulos, organizadas em diferentes tamanhos e associadas a texturas táteis variadas, incluindo espuma, tecido, lixa e materiais com relevo, visando favorecer a discriminação tátil e a percepção espacial. Os resultados evidenciaram que a diversidade de texturas e tamanhos contribuiu para o reconhecimento e a diferenciação das formas geométricas, ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio do tato. Apesar de limitações técnicas identificadas na produção de algumas peças, especialmente nos círculos, o material demonstrou funcionalidade pedagógica. Conclui-se que recursos táteis configuram-se como estratégia relevante de tecnologia assistiva, favorecendo práticas pedagógicas inclusivas e ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: tecnologia assistiva; deficiência visual; formas geométricas.

1 INTRODUÇÃO

A promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual exige a adoção de estratégias pedagógicas que considerem diferentes formas de acesso ao conhecimento, especialmente por meio de vias sensoriais

[1] Titulação do(a) Autor(a) 1. Instituição de vínculo. *E-mail*: autor1@email.com.br
[2] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE. *E-mail*: maria.tiago@unifebe.edu.br
[3] Psicólogo Educacional do Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE. *E-mail:* marlon.diettrich@unifebe.edu.br

alternativas, como o tato. Conte e Basegio (2015), compreendem a tecnologia assistiva como um conjunto de recursos, estratégias, metodologias e serviços que favorecem a funcionalidade, a autonomia e a participação da pessoa com deficiência, contribuindo para sua inclusão nos contextos educacionais e sociais.

Nesse contexto, a tecnologia assistiva se configura como um campo fundamental ao possibilitar a criação e adaptação de recursos que ampliam a autonomia, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Seabra Junior (2008), destaca que os recursos destinados às pessoas com deficiência visual devem ser adaptados às necessidades específicas de cada indivíduo, favorecendo a autonomia, a participação e o acesso à aprendizagem por meio de estímulos táteis, auditivos e cinestésicos, além de estratégias pedagógicas adequadas.

A compreensão das formas geométricas, tradicionalmente mediada por estímulos visuais, pode representar uma barreira significativa para pessoas cegas quando não há mediações adequadas. Dessa forma, torna-se necessário o desenvolvimento de materiais acessíveis que favoreçam a exploração tátil e a construção de conceitos de maneira concreta e significativa.

Portanto Silveira, Aguiar e Frizzarini (2023), evidenciam que, diante da ausência de estímulos visuais, o ensino de geometria para estudantes cegos demanda materiais acessíveis e experiências de exploração tátil, permitindo o acesso às representações geométricas e favorecendo a compreensão dos conceitos matemáticos de forma concreta.

Além disso, à luz do modelo biopsicossocial, compreende-se que as barreiras à aprendizagem não estão centradas apenas nas limitações individuais, mas também nas condições do ambiente e na ausência de recursos acessíveis. Assim, a elaboração de materiais pedagógicos adaptados se apresenta como uma estratégia essencial para a construção de práticas mais equitativas.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo relatar a elaboração de um jogo tátil como recurso de tecnologia assistiva para o ensino de formas geométricas a uma educanda com deficiência visual, desenvolvido no contexto do público-alvo da educação especial.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada, trata-se de um relato de experiência, caracterizado como pesquisa aplicada, por buscar contribuir com a resolução de uma demanda prática relacionada à acessibilidade e ao ensino de formas geométricas para educandos com deficiência visual. A pesquisa aplicada possui como finalidade a resolução de problemas identificados no campo de atuação dos pesquisadores (Gil, 2017). Além disso, a proposta apresenta abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos sociais e educacionais a partir das experiências vivenciadas no contexto da inclusão escolar, considerando os aspectos subjetivos presentes no processo de aprendizagem (Chizzotti, 2005; Richardson, 2008).

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois teve como finalidade observar, registrar e analisar a elaboração e utilização de um recurso pedagógico acessível em um contexto educacional específico, descrevendo suas características e possibilidades pedagógicas (Cervo; Bervian; Silva, 2007). Em relação aos procedimentos técnicos, aproxima-se do estudo de caso e do estudo de campo, visto que a investigação ocorreu em contexto real de atendimento educacional especializado, envolvendo contato direto com a situação investigada e análise aprofundada de uma experiência particular (Gil, 2017; Fachin, 2006).

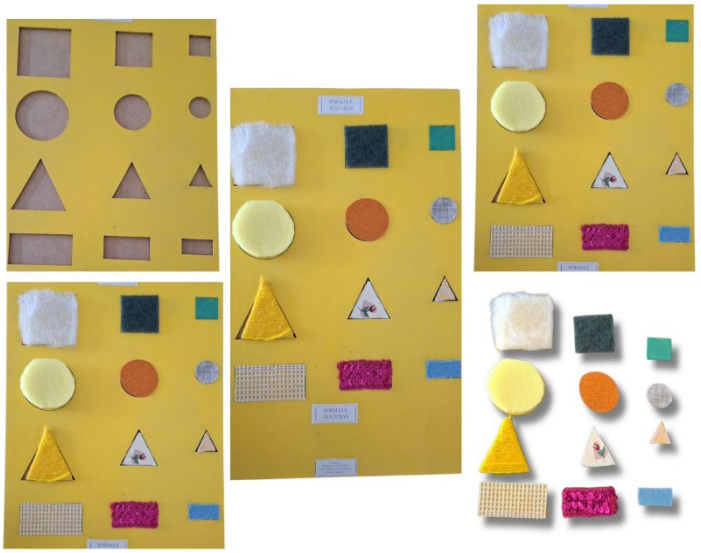
O estudo foi desenvolvido durante o componente curricular de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, no segundo semestre de 2025. O público-alvo da proposta foi uma educanda com deficiência visual, atendida no contexto da educação especial, especificamente na APAE de São João Batista (SC).

O jogo foi inicialmente projetado em ambiente digital, considerando a organização das formas geométricas e sua posterior manipulação. Para a produção do material, utilizou-se cortadora a laser em placa de madeira MDF marrom, estruturando uma base com encaixes correspondentes às formas.

O recurso foi composto por diferentes formas geométricas, como círculos, triângulos e retângulos, distribuídas em três tamanhos distintos que pudessem ser percebidos por vias táteis, ou seja, pequeno, médio e grande, com o objetivo de favorecer a discriminação tátil e a percepção de variação dimensional. Cada forma recebeu uma textura específica, ampliando as pistas sensoriais. Entre os materiais utilizados, destacam-se espuma macia, lixa de diferentes granulações, tecido, esponja, material telado, superfície com lantejoulas e revestimentos lisos e emborrachados.

As peças foram organizadas em uma base fixa, com espaços delimitados para encaixe, possibilitando à educanda explorar tanto o contorno das formas quanto suas texturas. Durante o processo de produção, foram identificadas limitações técnicas no corte das peças, especialmente na proporção dos círculos, que não puderam ser refeitos em função da organização interna do laboratório. Ainda assim, optou-se pela utilização do material, compreendendo-o como parte do processo formativo. Após a produção, o material foi finalizado com pintura em spray amarelo, garantindo melhor acabamento e durabilidade.

Figura 1 - Imagem do jogo produzido



Fonte: Dos autores (2026).

A socialização do recurso adaptado, nomeado como jogo de formas geométricas, ocorreu com a turma da disciplina de Educação Especial como parte da avaliação final do componente curricular.

No que se refere aos procedimentos de análise, as observações realizadas durante a elaboração e socialização do recurso foram interpretadas de maneira descritiva e reflexiva, considerando as potencialidades pedagógicas do material no contexto da educação inclusiva. Conforme apontam Severino (2007) e Gil (2017), pesquisas qualitativas desenvolvidas em contextos educacionais possibilitam compreender fenômenos de forma contextualizada, valorizando os significados produzidos nas experiências vivenciadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo tátil desenvolvido possibilitou a exploração das formas geométricas por meio do tato, favorecendo o reconhecimento e a diferenciação entre elas. A diversidade de texturas, incluindo superfícies macias, ásperas, rugosas, lisas e com relevo, mostrou-se um elemento central, ampliando as possibilidades de percepção sensorial e contribuindo para o engajamento da educanda.

A combinação entre forma, tamanho e textura potencializa a aprendizagem, uma vez que oferece múltiplas pistas táteis. Materiais como lixa e superfície com lantejoulas apresentam contrastes marcantes em relação às superfícies mais suaves, como espuma e tecido, favorecendo a diferenciação e concepção de novas experiências. Além disso, a variação entre tamanhos pequeno, médio e grande contribui para o desenvolvimento da percepção dimensional.

A organização das peças em uma base com encaixes favorece a orientação espacial e a associação entre forma e posição, ampliando as possibilidades pedagógicas do recurso. Mesmo com limitações na precisão de algumas peças, especialmente nos círculos, o material manteve sua funcionalidade.

A experiência evidencia que a intencionalidade pedagógica e a escolha de materiais sensoriais adequados são mais determinantes para a aprendizagem do que a perfeição técnica. A socialização do recurso possibilitou reflexões sobre acessibilidade, tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas no contexto formativo.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que a elaboração de jogos táteis, enquanto recursos de tecnologia assistiva, configura-se como uma estratégia pedagógica relevante para o ensino de formas geométricas a pessoas com deficiência visual, ao possibilitar o acesso ao conhecimento por meio da exploração sensorial e da mediação tátil. O material desenvolvido, ainda que marcado por limitações técnicas decorrentes do processo de produção, demonstrou-se funcional e significativo, evidenciando que a intencionalidade pedagógica e a adequação às necessidades da educanda são elementos centrais na construção de recursos acessíveis.

Para além do produto final, destaca-se o processo formativo vivenciado, que mobilizou reflexões sobre acessibilidade, adaptação de materiais e compromisso ético com a inclusão. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais sensível às barreiras presentes no contexto educacional, reforçando a compreensão de que a tecnologia assistiva deve ser pensada como parte integrante do planejamento pedagógico.

Nesse sentido, o trabalho evidencia que a formação de profissionais da educação precisa contemplar, de forma crítica e prática, a criação e adaptação de recursos que respondam às especificidades dos estudantes. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que incluam, mas que, efetivamente, garantam condições de participação, aprendizagem e pertencimento no contexto educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São João Batista (APAE) e ao Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), pelo apoio e contribuição no desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2020.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologias assistivas: recursos pedagógicos para a inclusão humana. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 28–44, jul./dez. 2015.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Angela Sikorski; NASCIMENTO, Carla Zenita do (org.). *Manual de orientações metodológicas*. Brusque: Ed. UNIFEBE, 2025. E-book.

SEABRA JUNIOR, M. O. *Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada.* 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Caroline da; AGUIAR, Rodrigo; FRIZZARINI, Silvana Trindade. *A exploração tátil de representações geométricas produzidas com a caneta 3D: uma ferramenta para o ensino de estudantes cegos. ReviSeM*, ano 2023, n. 2, edição temática, p. 348–366, 2023.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL IMERSIVA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA NO CURSO DE DIREITO

Josely Cristiane Rosa [1]
Anna Lúcia Martins Mattoso[2]

Eixo Temático: Tecnologia Educacional
Categoria de Submissão: Ensino Superior Privado
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: O *escape room* pedagógico tem se afirmado como tecnologia educacional capaz de articular ludicidade, resolução de problemas e aprendizagem ativa no ensino superior. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar as contribuições de um *escape room* pedagógico, aplicado na disciplina de Pensamento Filosófico e Sociológico, da 3ª fase do Curso de Direito, para a aprendizagem de conceitos centrais da sociologia clássica de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, desenvolvido, desenvolvido no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, a partir da criação da narrativa imersiva 'Biblioteca das Sombras'. Na dinâmica, os acadêmicos, organizados em equipes, precisavam interpretar pistas, decifrar enigmas e resolver desafios vinculados a categorias sociológicas, como fato social, solidariedade, ação social, dominação, classe social e conflito, a fim de avançar no percurso investigativo. Os resultados observados indicaram indícios de maior engajamento discente, cooperação entre pares, mobilização de leitura, interpretação e argumentação, além de aproximação entre teoria sociológica e situações concretas de análise. A experiência também evidenciou a necessidade de mediação docente consistente, planejamento rigoroso dos desafios e momento de *debriefing* para consolidação conceitual. Considera-se que o *escape room* pedagógico constitui estratégia pertinente para o ensino jurídico, ao favorecer protagonismo acadêmico, pensamento crítico e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: tecnologia educacional; metodologias ativas; *escape room* pedagógico; ensino jurídico.

1 INTRODUÇÃO

No ensino superior, as discussões sobre tecnologias educacionais e metodologias ativas têm ressaltado a necessidade de deslocar o estudante de uma posição predominantemente receptiva para uma participação mais

[1] Pós-Doutorado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB (2024). Doutora em Desenvolvimento Regional – FURB (2019). Professora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: jo.rosa@unifebe.edu.br
[2] Mestre em Relações Internacionais para o Mercosul pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (2003). Professora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. *E-mail*: direito@unifebe.edu.br

analítica, colaborativa e autoral no processo de aprendizagem. No campo específico da Sociologia, esse debate torna-se ainda mais decisivo no ensino da teoria clássica, uma vez que muitos estudantes percebem os textos fundacionais como densos e distantes de suas experiências sociais concretas. Nessa direção, Estefan e Seim (2022) observam que, no debate sobre o ensino de teoria social, ainda se dedica menor atenção a como a teoria deve ser ensinada, enquanto Guzman (2026) identifica uma 'lacuna de relevância' entre os clássicos e o mundo vivido.

Nesse cenário, os *escape rooms* educacionais têm sido incorporados ao ensino, como tecnologias educacionais que articulam narrativa, tempo delimitado, trabalho em equipe, resolução de enigmas e progressão por desafios vinculados a objetivos de aprendizagem. Veldkamp et al. (2020) assinalam que o valor pedagógico dessa modalidade depende do alinhamento entre elementos do jogo e finalidades educacionais, ao passo que Vorderobermeier, Abel e Sailer (2024) destacam o crescente interesse acadêmico por experiências imersivas dessa natureza. No âmbito da gamificação no ensino superior, Pelizzari (2023) sustenta que os elementos lúdicos precisam permanecer subordinados aos objetivos formativos, e Bai et al. (2022) mostram que a incorporação de fantasia e narrativa pode potencializar interação e engajamento.

É nesse horizonte que se insere o *escape room* pedagógico Biblioteca das Sombras, aplicado semestralmente desde 2024 na disciplina de Pensamento Filosófico e Sociológico, na 3ª fase do Curso de Direito, com atualizações progressivas em sua narrativa, em seus enigmas e em sua mediação didática. O problema que orienta este trabalho é: de que modo um *escape room* pedagógico, construído a partir de narrativa imersiva, pode potencializar a aprendizagem da sociologia clássica no contexto da formação jurídica? Assim, o objetivo consiste em analisar as contribuições dessa experiência para a compreensão conceitual, para o engajamento discente e para a articulação entre teoria sociológica e leitura crítica da realidade social. A proposta justifica-se tanto pela necessidade de tornar o ensino da teoria sociológica mais acessível e significativo, quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, que enfatizam formação humanística, capacidade de análise, argumentação, interpretação e uso de metodologias ativas (Brasil, 2018).

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e de natureza descritivo-analítica, por buscar compreender os sentidos, as interações e as aprendizagens produzidas no contexto da prática pedagógica, bem como descrever e interpretar seus desdobramentos formativos (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016; Gil, 2002). A experiência vem sendo desenvolvida semestralmente desde 2024 na disciplina de Pensamento Filosófico e Sociológico, ofertada à 3ª fase do Curso de Direito, com atualizações progressivas em sua narrativa, em seus desafios e em sua mediação didática.

Nas diferentes ofertas da atividade, participaram entre 15 e 45 estudantes, organizados, em geral, em 3 a 4 equipes. No recorte aqui analisado, a proposta assumiu a forma de um *escape room* pedagógico ambientado na Biblioteca das Sombras, no qual os estudantes precisavam decifrar pistas, resolver desafios e avançar na narrativa com base nos referenciais de Durkheim, Weber e Marx. A atividade teve 90 minutos de duração, seguidos de 60 minutos de *debriefing*, destinados à retomada reflexiva da experiência, à discussão dos enigmas resolvidos e à articulação entre os desafios vivenciados e os conceitos sociológicos trabalhados.

O desenho didático articulou cooperação, tempo delimitado, objetivo comum e desafios vinculados ao conteúdo, em consonância com a literatura sobre *escape rooms* educacionais e gamificação no ensino superior (Veldkamp et al., 2020; Pelizzari, 2023). A narrativa e a mediação docente foram empregadas como recursos pedagógicos intencionais para favorecer imersão, interação, argumentação e protagonismo discente (Bai et al., 2022; Murillo-Zamorano et al., 2021).

O registro da observação pedagógica foi realizado por meio de ficha de observação, utilizada para acompanhar aspectos relativos à participação dos estudantes, à dinâmica dos grupos, à resolução dos desafios e às manifestações de aprendizagem e interação ao longo da atividade. Assim, a análise apoiou-se na observação pedagógica sistematizada nessa ficha e na interpretação das aprendizagens mobilizadas, especialmente quanto à compreensão conceitual, ao trabalho colaborativo, à argumentação entre pares e à articulação entre teoria sociológica e realidade social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência indica que o *escape room* pedagógico Biblioteca das Sombras favoreceu condições pedagógicas relevantes, tanto para a mobilização do conhecimento teórico referente a Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, quanto para a observação de competências socioemocionais pertinentes à formação jurídica. Com base na ficha de observação, foram identificados indícios de colaboração, comunicação entre pares, negociação de hipóteses, tomada de decisão sob pressão, persistência diante de impasses e tolerância à frustração, aspectos que dialogam com uma formação jurídica mais ampla, na qual emoções, relações interpessoais e aprendizagem técnica não devem ser dissociadas. Nessa direção, Grossi (2025) argumenta que a consideração das emoções no ensino jurídico pode ampliar a compreensão do Direito e de sua função social, enquanto Hum, Hassed e Ling (2025) assinalam o valor formativo de competências como empatia, resiliência e manejo emocional.

No plano didático, os desafios foram organizados de modo a exigir mais do que recordação mecânica de conceitos. As pistas e os enigmas envolveram mensagens criptografadas, quebra-cabeças, código Morse e uso de celulares para leitura de *QR Code*, ampliando o caráter multimodal da experiência e exigindo leitura atenta, interpretação, associação conceitual e validação coletiva de respostas. Tal configuração é coerente com a literatura que recomenda alinhar

narrativa, *puzzles* e objetivos de aprendizagem, de modo que o jogo não se reduza a um recurso apenas lúdico (Veldkamp et al., 2020; Fotaris; Mastoras, 2022).

Também foram observados indícios de entusiasmo, motivação e competição entre os grupos, especialmente nos momentos de avanço no percurso investigativo. Ao mesmo tempo, emergiram situações de frustração, sobretudo quando determinados enigmas exigiam revisão de hipóteses, reinterpretação de pistas e reorganização das estratégias coletivas. Como não houve instrumento de mensuração padronizada, tais aspectos devem ser compreendidos como evidências situadas da observação pedagógica e não como resultados generalizáveis. Ainda assim, a literatura recente sobre *escape rooms* educacionais sustenta que experiências dessa natureza podem favorecer envolvimento discente, mudança de atitude e participação mais ativa nos processos de aprendizagem (Kim et al., 2024; Bai et al., 2022).

O trabalho em equipe constituiu eixo central da atividade. A resolução dos desafios exigiu divisão de tarefas, escuta mútua, comparação de interpretações e construção de consensos provisórios. Nesse sentido, mais do que afirmar um efeito universal da estratégia é possível sustentar que a experiência criou condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas colaborativas e para a articulação entre aprendizagem conceitual e interação social, aspecto particularmente relevante para a formação em Direito.

No que se refere especificamente ao ensino da teoria sociológica, a proposta mostrou-se pertinente por enfrentar um problema já identificado na literatura: a dificuldade de aproximar os clássicos da experiência concreta dos estudantes. Guzman (2026) denomina essa dificuldade como lacuna de relevância, enquanto Estefan e Seim (2022) defendem formas de mediação que tornem a teoria social mais acessível e praticável. Na experiência analisada, Durkheim, Weber e Marx deixaram de figurar apenas como autores a serem memorizados e passaram a ser mobilizados como ferramentas interpretativas para resolver pistas, sustentar decisões e avançar na narrativa.

Após a realização do jogo, o *debriefing* mostrou-se decisivo para a consolidação da aprendizagem. Nesse momento, os estudantes puderam retomar o percurso realizado, discutir erros e acertos, explicitar o raciocínio mobilizado na resolução dos enigmas e refletir sobre atitudes observadas durante a atividade, como liderança, colaboração, ansiedade, competitividade e frustração. Assim, a vivência lúdica foi convertida em objeto de análise pedagógica, em consonância com estudos que destacam o *debriefing* como etapa fundamental em experiências educacionais baseadas em escape room (Veldkamp et al., 2020; Fotaris; Mastoras, 2022; Jorgensen et al., 2024).

Desse modo, os resultados permitem sustentar, com prudência analítica, que a experiência contribuiu para tornar o conteúdo mais acessível e significativo, além de favorecer a observação de competências interacionais e socioemocionais relevantes à futura atuação profissional. Por se tratar de um relato de experiência qualitativo, situado em contexto específico, os resultados não devem ser generalizados de forma automática; contudo, apontam que o uso intencional de tecnologias educacionais imersivas pode constituir caminho pertinente para articular teoria sociológica, participação discente e formação jurídica.

4 CONCLUSÕES

A análise da experiência permitiu concluir que o *escape room* pedagógico Biblioteca das Sombras se mostrou uma estratégia didática pertinente para o ensino da sociologia clássica na disciplina de Pensamento Filosófico e Sociológico, na 3ª fase do Curso de Direito. Em resposta ao problema proposto, verificou-se que a atividade, ao articular narrativa imersiva, resolução de enigmas, cooperação e mobilização conceitual, criou condições pedagógicas favoráveis à compreensão dos conteúdos relacionados a Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, bem como à participação ativa, à cooperação e ao engajamento discente.

Os resultados discutidos indicam que a proposta favoreceu a aproximação entre teoria sociológica e leitura crítica da realidade social, deslocando os estudantes de uma posição mais receptiva para uma atuação mais interpretativa, colaborativa e argumentativa. Desse modo, considera-se que o objetivo do trabalho foi atingido, uma vez que a experiência analisada evidenciou contribuições relevantes do *escape room* pedagógico para a mediação dos conteúdos da sociologia clássica no contexto da formação jurídica. Considera-se, portanto, que o uso intencional de tecnologias educacionais imersivas pode constituir um caminho relevante para qualificar o ensino superior, desde que esteja vinculado a objetivos formativos claros, planejamento consistente e mediação docente criteriosa.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se ao Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), à coordenação do Curso de Direito e aos estudantes da 3ª fase que participaram da atividade, pelo envolvimento e pela colaboração na realização da experiência pedagógica.

REFERÊNCIAS

BAI, Shurui; HEW, Khe Foon; GONDA, Donn Emmanuel; HUANG, Biyun; LIANG, Xinyi. Incorporating fantasy into gamification promotes student learning and quality of online interaction. **International Journal of Educational Technology in Higher Education,** v. 19, art. 29, 2022. DOI: 10.1186/s41239-022-00335-9. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-022-00335-9. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rces005_18.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

ESTEFAN, Michel; SEIM, Josh. Teaching social theory as cartography: toward a pedagogy of radical accessibility. **Teaching Sociology**, v. 50, n. 3, p. 269-280, 2022. DOI: 10.1177/0092055X221087230. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0092055X221087230. Acesso em: 11 maio 2026.
FOTARIS, Panagiotis; MASTORAS, Theodoros. Room2Educ8: a framework for creating educational escape rooms based on design thinking principles. **Education Sciences**, v. 12, n. 11, art. 768, 2022. DOI: 10.3390/educsci12110768. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/11/768. Acesso em: 11 maio 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, Renata. When emotion came to contract law class. **The Law Teacher**, v. 59, n. 4, p. 650-665, 2025. DOI: 10.1080/03069400.2025.2504742. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069400.2025.2504742. Acesso em: 11 maio 2026.

GUZMAN, Cinthya. From static canon to dynamic toolkit: a scaffolded approach to teaching classical theory. **Teaching Sociology**, 2026. DOI: 10.1177/0092055X261422476. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0092055X261422476. Acesso em: 11 maio 2026.

HUM, Fiona; HASSED, Craig; LING, Debbie. Law students' perspectives on a single session compassion training seminar. **The Law Teacher**, v. 59, n. 1, p. 41-49, 2025. DOI: 10.1080/03069400.2025.2455244. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069400.2025.2455244. Acesso em: 11 maio 2026.

JORGENSEN, Tami; ROSENKRANTZ, Oscar; EBERHARD, Kristine Elisabeth; JENSEN, Theo Walther; DIECKMANN, Peter. Perceptions of medical students on narrow learning objectives and structured debriefing in medical escape rooms: a qualitative study. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 24, n. 1, art. 403, 2024. DOI: 10.1186/s12909-024-05295-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-024-05295-4. Acesso em: 11 maio 2026.

KIM, Chaewon; NA, Hunhui; ZHANG, Nuodi; BAI, Chufeng. Escape rooms for education: a meta-analysis. **International Journal of Instruction**, v. 17, n. 4, p. 219-234, 2024. DOI: 10.29333/iji.2024.17413a. Disponível em: https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2024_4_13.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MURILLO-ZAMORANO, Luis R.; LÓPEZ SÁNCHEZ, José Ángel; GODOY-CABALLERO, Ana Luisa; BUENO MUÑOZ, Carmen. Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, art. 15, 2021. DOI: 10.1186/s41239-021-00249-y. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-021-00249-y. Acesso em: 11 maio 2026.

PELIZZARI, Federica. Gamification in higher education: a systematic literature review. ***Italian Journal of Educational Technology***, v. 31, n. 3, p. 21-43, 2023. DOI: 10.17471/2499-4324/1335. Disponível em: https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/view/1335. Acesso em: 11 maio 2026.

VELDKAMP, Alice; VAN DE GRINT, Liesbeth; KNIPPELS, Marie-Christine P. J.; VAN JOOLINGEN, Wouter R. Escape education: a systematic review on escape rooms in education. **Educational Research Review**, v. 31, art. 100364, 2020. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100364. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X20300531. Acesso em: 11 maio 2026.

VORDEROBERMEIER, Andrea; ABEL, Johannes; SAILER, Maximilian. Theoretical foundations and approaches in research on educational escape rooms: a systematic review. ***Educational Research Review***, v. 44, art. 100625, 2024. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100625. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X24000344. Acesso em: 11 maio 2026.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA REABILITAÇÃO DO PACIENTE NEUROLÓGICO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E APRENDIZADO MOTOR

Júlia de Souza [1]
Leilane Marcos [2]
Luize Bueno Araujo [3]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE)

RESUMO: As tecnologias educacionais têm se destacado na reabilitação neurológica por favorecerem processos de ensino-aprendizagem relacionados à educação em saúde, ao aprendizado motor e à participação ativa de pacientes e familiares. Este estudo teve como objetivo analisar as implicações do uso dessas tecnologias no processo de reabilitação do paciente neurológico, com foco na participação e no envolvimento familiar. Trata-se de uma revisão de literatura qualitativa e exploratória, baseada em artigos recentes do PubMed. Os resultados indicam que tecnologias como realidade virtual, robótica, exergames, plataformas digitais e telereabilitação aumentam a intensidade, repetição e motivação do tratamento, o que favorece a neuroplasticidade. O uso de feedback sensorial multimodal contribui para a integração sensório-motora e o desenvolvimento de habilidades funcionais. Além disso, a telereabilitação amplia o acesso ao cuidado e estimula a participação de familiares e cuidadores, com impacto positivo no suporte emocional. Conclui-se que essas tecnologias são estratégias promissoras na reabilitação neurológica, o que favorece a adesão, o aprendizado motor e a educação em saúde, embora ainda sejam necessários estudos mais robustos para consolidar as evidências.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais; reabilitação neurológica; aprendizado motor; educação; neuroplasticidade.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), as condições neurológicas configuram-se como uma das principais causas de incapacidade no mundo, o que impacta significativamente na funcionalidade, qualidade de vida e participação social dos indivíduos acometidos. Nesse contexto, a reabilitação neurológica assume papel fundamental na recuperação funcional, sendo o aprendizado motor um dos pilares centrais desse processo, por estar

[1] Estudante do curso de Fisioterapia. UNIFEBE. *E-mail*: julia.souza@unifebe.edu.br
[2] Coordenadora do curso de Fisioterapia. UNIFEBE. *E-mail*: leilane.marcos@unifebe.edu.br
[3] Doutora em Atividade Física e Saúde. Fisioterapeuta.UNIFEBE.*E-mail*: luize.araujo@unifebe.edu.br

diretamente relacionado à capacidade do sistema nervoso de reorganizar-se frente a estímulos terapêuticos. Evidências atuais apontam que a prática repetitiva, orientada por tarefas e associada ao engajamento ativo do paciente é essencial para promover adaptações neuroplásticas e melhorar o desempenho motor (Proulx et al., 2022).

Nos últimos anos, observa-se um avanço significativo na introdução de tecnologias aplicadas à reabilitação neurológica, incluindo recursos voltados ao treino motor, como realidade virtual, robótica e sistemas gamificados, bem como tecnologias educacionais, como plataformas digitais e telereabilitação. Essas tecnologias possibilitam maior intensidade e repetição dos exercícios, além de fornecerem feedback sensorial multimodal, o que favorece a integração sensório-motora e o aprendizado motor (Proulx et al., 2022), além de promoverem maior adesão ao tratamento.

A utilização dessas tecnologias também amplia as possibilidades de educação em saúde, permitindo maior participação de pacientes e familiares. Intervenções digitais têm demonstrado potencial para melhorar o acesso aos serviços, reduzir barreiras geográficas e favorecer a continuidade do cuidado no ambiente domiciliar (Del Lucchese et al., 2024). Nesse cenário, o envolvimento dos cuidadores contribui para a manutenção dos ganhos funcionais, sendo que estratégias digitais direcionadas a esse público demonstram efeitos positivos na redução da ansiedade e no aumento da confiança no cuidado (Boyt et al., 2022).

Apesar dos avanços, ainda existem lacunas quanto à padronização dessas intervenções e à avaliação da experiência do paciente (Nguyen et al., 2024). Nesse contexto, a funcionalidade deve ser compreendida de forma ampla, considerando aspectos físicos, sociais e ambientais, conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (OMS, 2003). Assim, a reabilitação neurológica deve promover não apenas a recuperação de funções, mas também a autonomia e a participação do indivíduo.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar as implicações das tecnologias educacionais na reabilitação neurológica, com foco na educação do paciente e no aprendizado motor, visando compreender sua contribuição para a otimização dos resultados terapêuticos na Fisioterapia.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura de caráter qualitativo e exploratório, realizada na base de dados Medline/PubMed, no período de março a abril de 2026. Foram utilizados os descritores “neurological rehabilitation”, “motor learning”, “educational technology”, “telerehabilitation” e “neuroplasticity”, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Foram incluídos estudos publicados entre 2013 e 2026, disponíveis na íntegra, em inglês, que abordassem o uso de tecnologias na reabilitação neurológica com foco no aprendizado motor e/ou na educação de pacientes e familiares. Foram excluídos artigos duplicados, não revisados por pares e estudos sem relação direta com o tema.

A seleção foi realizada por meio da leitura de títulos e resumos, seguida da análise completa dos estudos elegíveis. Os dados foram organizados e analisados de forma descritiva, com foco nos principais achados sobre o uso de tecnologias educacionais na reabilitação neurológica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No *Quadro 1* estão apresentados os estudos analisados. Conforme observado, os estudos evidenciam que o uso de tecnologias educacionais na reabilitação neurológica apresenta impactos significativos no aprendizado motor, na adesão ao tratamento e na participação ativa de pacientes e familiares. Para melhor compreensão dos achados, as tecnologias foram organizadas em três categorias: tecnologias voltadas ao aprendizado motor, tecnologias educacionais e tecnologias de caráter híbrido.

Quadro 1 – Síntese dos estudos sobre tecnologias na reabilitação neurológica.

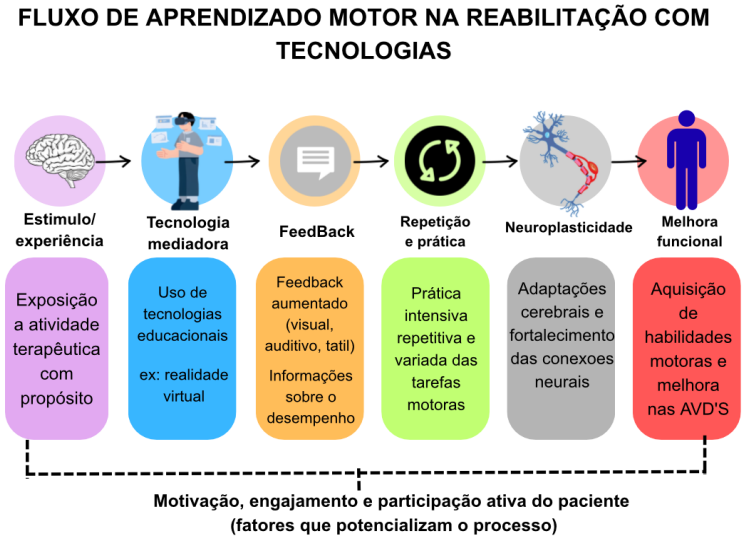
Autor/Ano	Título do estudo	Tecnologia abordada	Principais achados
DURAIRAJ et al., 2025	Motor learning principles reported in stroke trials of upper limb task-oriented training	Treino motor orientado à tarefa	Evidenciou que prática repetitiva, intensidade e especificidade das tarefas estão diretamente associadas à melhora da função motora e à consolidação do aprendizado motor em pacientes pós-AVC.
SIGRIST et al., 2013	Augmented visual, auditory, haptic, and multimodal feedback in motor learning	Feedback sensorial (visual, auditivo e tátil)	Demonstrou que o feedback multimodal melhora significativamente a precisão do movimento, está associado à melhora da performance e da aprendizagem motora.
PROULX et al., 2022	Somesthetic, visual, and auditory feedback and their interactions applied to upper limb neurorehabilitation technology	Feedback sensorial multimodal	Apontou que a integração de diferentes tipos de feedback sensorial potencializa o aprendizado motor, melhora o desempenho funcional e favorece a retenção das habilidades adquiridas.
IOSA et al., 2022	Gaming technology for pediatric neurorehabilitation	Exergames e jogos digitais	Apontou aumento da motivação, engajamento e adesão ao tratamento, além de melhorias em equilíbrio, coordenação e função motora.
ZANATTA et al., 2022	Usability of robotic and virtual reality devices in neuromotor rehabilitation	Robótica e realidade virtual	Destacou boa usabilidade, aceitação e potencial de aplicação clínica, além de benefícios na precisão do movimento, no controle motor e na adesão ao tratamento.
CHEN et al., 2023	Utilising interactive technology for stroke patient education	Tecnologias educacionais interativas	Demonstrou melhora no conhecimento do paciente, maior adesão ao tratamento e melhor desempenho nas atividades de autocuidado.

NGUYEN et al., 2024	Quantifying patient experiences with therapeutic neurorehabilitation technologies	Tecnologias diversas (realidade virtual, robótica e aplicativos)	Avaliou experiências dos pacientes, mostrando boa aceitação e destacando lacunas na mensuração padronizada, destacando limitações na padronização de instrumentos para avaliação da experiência do usuário.
DEL LUCCHESE et al., 2024	The wide world of technological telerehabilitation for pediatric neurologic disorders	Telereabilitação	Demonstrou eficácia na continuidade do cuidado, aumento da frequência das intervenções e maior participação da família no processo terapêutico.
LINS et al., 2022	Internet-facilitated interventions for caregivers of people with neurodegenerative disorders	Intervenções online para cuidadores	Sugeriu que intervenções mediadas por tecnologias digitais, como acesso à internet, aplicativos e plataformas informacionais, estão associadas à redução do estresse, melhora do suporte emocional e aumento da confiança dos cuidadores no manejo do paciente.
FORMAN; NIELSEN; LORENTZEN, 2021	Neuroplasticity at home: improving motor learning through technological solutions	Tecnologias domiciliares	Demonstrou que o uso de tecnologias no ambiente domiciliar pode aumentar a intensidade da prática, favorece a neuroplasticidade e melhora os desfechos funcionais.

Fonte: elaboração própria (2026).

No que se refere às tecnologias voltadas ao aprendizado motor, destacam-se intervenções como treino orientado à tarefa, realidade virtual, exergames e sistemas de feedback sensorial multimodal. Esses recursos visam a melhora do desempenho motor por meio da prática intensiva e repetitiva, fundamentais para a indução da neuroplasticidade. Estudos como o de Durairaj et al. (2025) demonstram que repetição, intensidade e especificidade da tarefa estão associadas à melhora da função motora e à consolidação do aprendizado motor. De forma complementar, Sigrist et al. (2013) evidenciam que o feedback aumentado contribui para a precisão do movimento, acelera a aprendizagem e favorece a retenção das habilidades. Além disso, exergames promovem maior engajamento e motivação, o que impacta positivamente na adesão ao tratamento (Iosa et al., 2022).

Figura 1 – Fluxo do aprendizado motor na reabilitação com tecnologias



Fonte: elaboração própria, com base nos estudos selecionados (2026).

No âmbito das tecnologias educacionais, destacam-se plataformas digitais, aplicativos interativos e programas de suporte em saúde, que contribuem para a ampliação do conhecimento, desenvolvimento do autocuidado e melhora da adesão ao tratamento. Chen et al. (2023) apontam que tecnologias interativas melhoram a compreensão das orientações terapêuticas e o desempenho em atividades de autocuidado em pacientes pós-AVC. Da mesma forma, Nguyen et al. (2024) identificaram elevada aceitação dessas tecnologias, apesar da necessidade de instrumentos mais robustos para avaliação da experiência do usuário. Em relação aos cuidadores, plataformas digitais demonstram redução do estresse, aumento da confiança e melhora do suporte emocional, o que reforça a necessidade da inclusão da família no processo de reabilitação (Lins et al., 2022).

Algumas tecnologias integram componentes de treinamento motor e educação em saúde, com destaque para a telereabilitação, que possibilita a realização de exercícios à distância associada a orientações e monitoramento contínuo. Estudos indicam que essa abordagem favorece a continuidade do cuidado, aumenta a frequência das intervenções e estimula a participação familiar (Del Lucchese et al., 2024). Além disso, tecnologias domiciliares podem aumentar a intensidade da prática e favorecer adaptações neuroplásticas, o que promove maior autonomia do paciente (Forman; Nielsen; Lorentzen, 2021).

De modo geral, os achados indicam que tecnologias voltadas ao aprendizado motor e tecnologias educacionais atuam de forma complementar na reabilitação neurológica, contribuindo tanto para o desempenho motor quanto para a adesão ao tratamento e o engajamento do paciente e familiares. No entanto, persistem desafios como a ausência de padronização dos protocolos, limitações de acesso e dificuldades no letramento digital, além de fragilidades metodológicas nos estudos, evidenciando a necessidade de pesquisas mais robustas (Nguyen et al., 2024).

4 CONCLUSÕES

As tecnologias educacionais mostram-se relevantes na reabilitação neurológica ao integrar estratégias terapêuticas e educativas que fortalecem o protagonismo do paciente e da família no processo de cuidado. Sua incorporação à prática clínica pode favorecer intervenções mais acessíveis, interativas e centradas nas necessidades individuais, o que amplia as oportunidades de aprendizagem e autocuidado e contribui para o aprendizado motor, adesão ao tratamento e participação de pacientes e familiares. Esses recursos favorecem a neuroplasticidade ao ampliar repetição, intensidade e feedback, além de promover maior acesso à informação, autonomia e continuidade do cuidado, especialmente por meio da telereabilitação. Nesse contexto, torna-se fundamental investir na educação e qualificação de profissionais, no desenvolvimento de recursos tecnologicamente inclusivos e na ampliação do acesso digital, de modo a garantir que os benefícios dessas ferramentas alcancem diferentes realidades. Apesar dos benefícios, ainda existem desafios relacionados à padronização, acessibilidade e letramento digital, sendo necessários mais estudos para consolidar evidências e ampliar sua aplicabilidade. Além disso, pesquisas futuras devem buscar estabelecer protocolos e evidências mais robustas que orientem sua implementação de forma segura e eficaz nos diversos cenários da reabilitação neurológica.

REFERÊNCIAS

BOYT, N.; HO, A. K.; MORRIS-BANKOLE, H.; SIN, J. Internet-facilitated interventions for informal caregivers of patients with neurodegenerative disorders: systematic review and meta-analysis. ***Digital Health***, v. 8, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36276187/. Acesso em: 5 maio 2026.

CHEN, J.; COLEMAN, A.; CAMERON, A.; MORO, C. Utilising interactive technology for stroke patient education: a systematic review. ***Disability and Rehabilitation: Assistive Technology***, v. 19, n. 4, p. 1236–1248, 2024. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36622858/. Acesso em: 5 maio 2026.

DEL LUCCHESE, B. et al. The wide world of technological telerehabilitation for pediatric neurologic and neurodevelopmental disorders: a systematic review. ***Frontiers in Public Health***, v. 12, 2024. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38694988/. Acesso em: 5 maio 2026.

DURAIRAJ, S. et al. Motor learning principles reported in stroke trials of upper limb task-oriented training: a scoping review. ***BMJ Open***, v. 15, n. 11, 2025. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41238370/. Acesso em: 5 maio 2026.

FORMAN, C. R.; NIELSEN, J. B.; LORENTZEN, J. Neuroplasticity at home: improving home-based motor learning through technological solutions: a review. ***Frontiers in Rehabilitation Sciences***, v. 2, 2021. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36188793/. Acesso em: 5 maio 2026.

IOSA, M.; VERRELLI, C. M.; GENTILE, A. E.; RUGGIERI, M.; POLIZZI, A. Gaming technology for pediatric neurorehabilitation: a systematic review. ***Frontiers in Pediatrics***, v. 10, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35155305/. Acesso em: 5 maio 2026.

NGUYEN, C. M. et al. Quantifying patient experiences with therapeutic neurorehabilitation technologies: a scoping review. ***Disability and Rehabilitation***, v. 46, n. 9, p. 1662–1672, 2024. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37132669/. Acesso em: 5 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global report on neurological disorders**. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: WHO Global Report on Neurological Disorders. Acesso em: 5 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ***Global report on neurological disorders.*** Geneva: WHO, 2022. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240049279. Acesso em: 5 maio 2026.

PROULX, C. E. et al. Somesthetic, visual, and auditory feedback and their interactions applied to upper limb neurorehabilitation technology: a narrative review to facilitate contextualization of knowledge. ***Frontiers in Rehabilitation Sciences***, v. 3, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36188924/. Acesso em: 5 maio 2026.

SIGRIST, R.; RAUTER, G.; RIENER, R.; WOLF, P. Augmented visual, auditory, haptic, and multimodal feedback in motor learning: a review. ***Psychonomic Bulletin & Review***, v. 20, n. 1, p. 21–53, 2013.

ZANATTA, F. et al. A systematic review on the usability of robotic and virtual reality devices in neuromotor rehabilitation: patients' and healthcare professionals' perspective. ***BMC Health Services Research***, v. 22, n. 1, p. 523, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35443710/.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA VALORIZAÇÃO DE PARTEIRAS INDÍGENAS: INTEGRAÇÃO ENTRE SABER TRADICIONAL E SAÚDE DIGITAL

Ana Laura de Moura[1]
Dyana Letycia Pereira[2]
Julia Lethicia Cordeiro Schneider[3]
Luana Castellain de Andrade de Souza[4]
Guilherme Augusto Hilário Lopes[5]

Eixo Temático: Tecnologias Educacionais
Categoria de Submissão: Ensino Superior
Instituição de Vínculo: UNIFEBE

RESUMO: As parteiras indígenas desempenham papel fundamental na promoção da saúde materno-infantil, especialmente em comunidades marcadas por barreiras geográficas, culturais e institucionais no acesso aos serviços formais de saúde. Este trabalho tem como objetivo analisar o potencial das tecnologias educacionais como ferramentas de apoio à formação e valorização das parteiras indígenas, destacando sua contribuição para a integração entre saber tradicional, conhecimento científico e saúde digital. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, análise documental e relato de experiência. Os resultados indicam que as parteiras atuam de forma integral no cuidado às gestantes, puérperas e recém-nascidos, articulando práticas culturais, conhecimentos tradicionais, acompanhamento comunitário e vínculo com as mulheres atendidas. Observou-se, contudo, que esses saberes ainda enfrentam desvalorização diante do modelo biomédico, o que dificulta o diálogo intercultural e a integração com os serviços de saúde. Nesse contexto, as tecnologias educacionais podem contribuir para a construção de materiais educativos culturalmente sensíveis, para o reconhecimento de sinais de risco gestacional, para a comunicação com profissionais de saúde e para a preservação de saberes tradicionais. Conclui-se que a articulação entre parteiras indígenas, tecnologias educacionais e políticas públicas inclusivas pode favorecer um cuidado materno-infantil mais humanizado, intercultural e adequado às especificidades das comunidades indígenas.

Palavras-chave: parteiras indígenas; tecnologias educacionais; saúde materno-infantil.

[1] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: analaura.moura@unifebe.edu.br
[2] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *Email:* dyana.pereira@unifebe.du.br
[3] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: julia.schneider@unifebe.edu.br
[4] Acadêmica do curso de Medicina. UNIFEBE. *E-mail*: luana.castellain@unifebe.edu.br
[5] Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).
E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A saúde materno-infantil em comunidades indígenas brasileiras apresenta desafios específicos relacionados a fatores geográficos, culturais, sociais e institucionais. Muitas dessas comunidades encontram-se em regiões de difícil acesso, o que limita a presença contínua de profissionais de saúde e dificulta a implementação efetiva de políticas públicas. Nesse contexto, as parteiras indígenas desempenham papel fundamental no cuidado às gestantes, às puérperas e aos recém-nascidos, articulando conhecimentos tradicionais, práticas culturais, espiritualidade e acompanhamento comunitário.

No entanto, historicamente, os saberes tradicionais foram frequentemente desvalorizados pelo modelo biomédico dominante, que tende a priorizar conhecimentos científicos ocidentais em detrimento de outras formas de cuidado. Essa desvalorização contribui para a marginalização das parteiras indígenas e para a perda progressiva de conhecimentos ancestrais transmitidos entre gerações. Nesse sentido, Tilly (2006, p. 48) afirma que “o controle sobre o conhecimento científico se organiza em torno de fronteiras definidoras de identidade, que dividem, de um lado, os que têm direitos a esse conhecimento e, de outro, os que carecem de tais direitos”, evidenciando como o acesso ao saber científico é desigual e estruturado por relações sociais que reforçam exclusões.

No âmbito das políticas públicas, a atenção à saúde da mulher indígena deve considerar os modos de vida, os territórios, as práticas culturais e os saberes tradicionais dessas populações. Informações públicas do Ministério da Saúde, sistematizadas pelo InfoSUS, também evidenciam a importância do acompanhamento da saúde da mulher indígena, especialmente no que se refere ao pré-natal, ao parto, ao puerpério e ao acesso aos serviços de saúde nos territórios indígenas (INFOSUS, 2026). Entretanto, observa-se ainda uma lacuna entre o Sistema Único de Saúde e os sistemas tradicionais de cuidado, especialmente quando se trata da valorização das parteiras indígenas e de sua articulação com os serviços formais de saúde. Essa distância pode dificultar o diálogo intercultural e limitar a construção de práticas de cuidado mais integradas e culturalmente sensíveis.

Nesse contexto, observa-se que os cuidados realizados por parteiras tradicionais envolvem práticas que articulam acompanhamento da gestação, assistência ao parto, cuidados com o recém-nascido, orientações às mulheres e conhecimentos transmitidos pela oralidade e pela experiência comunitária. Oliveira, Peralta e Sousa (2019) destacam que a atuação das parteiras tradicionais na região rural do Amazonas se relaciona a formas próprias de cuidado, mas também é atravessada por tensões com a medicalização do parto e com a valorização desigual dos saberes biomédicos em relação aos conhecimentos tradicionais.

Diante desse cenário, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como as tecnologias educacionais podem contribuir para a formação e valorização de parteiras indígenas, promovendo a integração entre saber tradicional e conhecimento científico sem comprometer a identidade cultural das comunidades? O objetivo é analisar o potencial das tecnologias educacionais

como ferramentas de apoio às parteiras indígenas, destacando sua contribuição para a promoção da saúde materno-infantil, para a comunicação com profissionais de saúde e para o fortalecimento de práticas interculturais de cuidado.

Justifica-se o estudo pela necessidade de desenvolver estratégias que reconheçam a importância das parteiras indígenas, fortaleçam práticas de cuidado culturalmente sensíveis e contribuam para a redução das desigualdades em saúde. Assim, ao articular saber tradicional, tecnologias educacionais e saúde digital, busca-se refletir sobre possibilidades de integração que respeitem os conhecimentos ancestrais e ampliem o acesso a informações qualificadas, sem substituir ou deslegitimar as práticas próprias das comunidades indígenas.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descritivo. A abordagem qualitativa justifica-se por permitir a compreensão dos sentidos atribuídos aos saberes tradicionais, às práticas de cuidado materno-infantil e às possibilidades de uso das tecnologias educacionais no fortalecimento da atuação das parteiras indígenas.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, análise documental e relato de experiência. A revisão bibliográfica contemplou produções acadêmicas relacionadas às parteiras tradicionais, saúde materno-infantil indígena, interculturalidade, desigualdade no acesso ao conhecimento científico e tecnologias educacionais em saúde. A análise documental considerou materiais e informações públicas sobre saúde da mulher indígena e políticas de atenção à saúde indígena.

O relato de experiência foi construído a partir de vivências em uma aldeia indígena, nas quais foram observados aspectos relacionados aos cuidados tradicionais, à atuação das parteiras, às práticas de acompanhamento de gestantes e aos desafios de articulação entre saberes tradicionais e serviços formais de saúde. As informações foram organizadas de forma temática, considerando os seguintes eixos: valorização das parteiras indígenas, integração entre saber tradicional e conhecimento científico, desafios no acesso aos serviços de saúde e potencial das tecnologias educacionais para formação, comunicação e fortalecimento de práticas interculturais.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando relacionar os achados da literatura e da experiência vivenciada com o problema de pesquisa. Foram respeitados os aspectos éticos relacionados à valorização da cultura indígena, ao reconhecimento dos saberes tradicionais e à necessidade de evitar interpretações que deslegitimem as práticas próprias das comunidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a saúde materno-infantil em comunidades indígenas é atravessada por dificuldades de acesso aos serviços formais de saúde, especialmente em razão de barreiras geográficas, sociais, culturais e

institucionais. Nesse contexto, as parteiras indígenas assumem papel essencial no cuidado às gestantes, puérperas e recém-nascidos, pois atuam de forma próxima à comunidade, conhecem os modos de vida locais e integram saberes tradicionais, práticas culturais e acompanhamento cotidiano. Essa atuação favorece o vínculo com as mulheres atendidas e contribui para maior confiança no cuidado oferecido.

A literatura aponta que o cuidado realizado por parteiras tradicionais não se limita ao momento do parto, mas envolve acompanhamento, escuta, orientação, práticas de cuidado com o corpo, uso de plantas medicinais e transmissão de conhecimentos entre gerações. Oliveira, Peralta e Sousa (2019) indicam que a atuação das parteiras tradicionais se relaciona a formas próprias de cuidado, mas também é atravessada por tensões decorrentes da medicalização do parto e da valorização desigual entre saberes biomédicos e conhecimentos tradicionais. Rodrigues (2024) também destaca que o cuidado tradicional realizado por parteiras está ancorado no respeito à fisiologia, na dedicação e na delicadeza, evidenciando uma perspectiva humanizada no acompanhamento da gestação e do parto. Essa discussão demonstra a necessidade de reconhecer as parteiras como agentes legítimas de cuidado, e não apenas como figuras auxiliares ou informais.

Entretanto, observa-se que a integração entre práticas tradicionais e o sistema biomédico ainda enfrenta desafios. A desvalorização dos saberes indígenas, a ausência de diálogo intercultural e a dificuldade de comunicação com os serviços de saúde podem limitar o reconhecimento das parteiras e fragilizar o cuidado materno-infantil. Ainda que existam políticas e diretrizes voltadas à saúde indígena, sua aplicação prática nem sempre garante a articulação efetiva entre os profissionais de saúde e os conhecimentos das comunidades. Essa distância reforça desigualdades no acesso ao cuidado e pode produzir insegurança tanto para as mulheres indígenas quanto para as próprias parteiras.

Nesse cenário, as tecnologias educacionais podem contribuir como ferramentas de apoio à formação, à comunicação e à valorização das parteiras indígenas. Seu uso pode favorecer a construção de materiais educativos culturalmente sensíveis, registros audiovisuais de práticas tradicionais, recursos de orientação sobre sinais de risco gestacional e canais de diálogo com profissionais de saúde. No entanto, tais tecnologias não devem ser compreendidas como substitutas do saber tradicional, mas como instrumentos complementares, capazes de fortalecer a autonomia das comunidades e ampliar o acesso a informações qualificadas.

A incorporação de tecnologias educacionais deve ocorrer de forma participativa, respeitando a língua, a oralidade, os costumes, a espiritualidade e os modos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas. Quando planejadas sem escuta e sem diálogo intercultural, essas ferramentas podem reproduzir a lógica de imposição do conhecimento biomédico. Por outro lado, quando elaboradas com a participação das próprias parteiras e lideranças comunitárias, podem contribuir para preservar saberes, promover trocas entre gerações e fortalecer práticas de cuidado materno-infantil.

Dessa forma, os resultados indicam que a articulação entre saber tradicional, tecnologias educacionais e saúde digital possui potencial para reduzir desigualdades em saúde e fortalecer práticas interculturais de cuidado. Para isso, é necessário reconhecer que a valorização das parteiras indígenas depende não apenas da oferta de recursos tecnológicos, mas também de políticas públicas inclusivas, formação sensível dos profissionais de saúde e respeito às formas próprias de produção e transmissão de conhecimento das comunidades.

4 CONCLUSÕES

Com base na análise realizada, conclui-se que as parteiras indígenas desempenham papel fundamental na promoção da saúde materno-infantil, especialmente em comunidades marcadas por dificuldades de acesso aos serviços formais de saúde. Sua atuação ultrapassa o momento do parto, envolvendo acompanhamento gestacional, cuidado com o recém-nascido, orientação às mulheres, uso de saberes tradicionais e fortalecimento dos vínculos comunitários.

O estudo evidenciou que, embora os saberes das parteiras sejam essenciais para o cuidado nas comunidades indígenas, ainda persistem desafios relacionados à sua valorização e ao diálogo com o modelo biomédico. A desconsideração desses conhecimentos pode reforçar desigualdades e limitar a construção de práticas de saúde mais sensíveis às realidades culturais das populações indígenas.

Nesse contexto, as tecnologias educacionais apresentam potencial para apoiar a formação, a comunicação e a valorização das parteiras indígenas, desde que sejam planejadas de forma participativa e culturalmente respeitosa. Tais recursos podem contribuir para a identificação de sinais de risco gestacional, para o registro e preservação de saberes tradicionais, para a troca de informações com profissionais de saúde e para o fortalecimento de práticas interculturais de cuidado.

Dessa forma, conclui-se que a integração entre saber tradicional, tecnologias educacionais e saúde digital pode favorecer um cuidado materno-infantil mais inclusivo, humanizado e adequado às especificidades das comunidades indígenas. Para isso, é necessário reconhecer as parteiras como agentes legítimas de cuidado e desenvolver políticas públicas que respeitem seus conhecimentos, fortaleçam sua autonomia e promovam o diálogo entre diferentes formas de saber.

REFERÊNCIAS

INFOSUS. **Saúde da mulher indígena**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/sesai_saude_mulher/sesai_saude_mulher.html. Acesso em: 4 maio 2026.

OLIVEIRA, Rônisson de Souza de; PERALTA, Nelissa; SOUSA, Marília de Jesus Silva. As parteiras

RODRIGUES, Elissadrina Felix. **Integração de saberes tradicionais e científicos: preservação e uso de plantas medicinais na escola da comunidade indígena Ũ'tchigüne na Amazônia brasileira**. 2024. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant (AM), 2024.

TILLY, Charles. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Tempo social**, v. 18, n. 2, p. 47-63, 2006.