

# *Educação em Movimento*

INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E SABERES COMPARTILHADOS



RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO  
ORGANIZADORA

# *Educação em Movimento*

INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E SABERES COMPARTILHADOS



RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO  
ORGANIZADORA



**2025 - Ampla Editora**

**Copyright da Edição** © Ampla Editora

**Copyright do Texto** © Os autores

**Editor Chefe:** Leonardo Tavares

**Design da Capa:** Ampla Editora

**Revisão:** Os autores

**Educação em movimento: inovação, interdisciplinaridade e saberes compartilhados** está licenciado sob CC BY-NC 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

**ISBN:** 978-65-5381-302-1

**DOI:** 10.51859/ampla.emi021.1125-0

**Ampla Editora**

Campina Grande – PB – Brasil

[contato@amplaeditora.com.br](mailto:contato@amplaeditora.com.br)

[www.amplaeditora.com.br](http://www.amplaeditora.com.br)



2025

# Congelho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará

Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará

Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia

Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe

Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista

Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande

Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires

Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas

Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará

Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí

Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba

Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista

Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais

Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba

Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande

Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano

Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará

Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador

Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará

Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará

Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura

Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)

Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz

Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará

Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande

Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso

Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas

Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará

Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas

João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina

João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas

João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo

Joilson Silva de Sousa – Universidade Regional do Cariri

José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife

Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará

Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis

Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia

Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos

Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador

Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas

Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande

Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará

Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário

Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão

Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira

Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central

Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande

Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa

Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará

Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz

Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia

Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí

Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas

Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas

Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Michele Antunes – Universidade Feevale

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autónoma do Estado do México

Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais

Natan Galves Santana – Universidade Paranaense

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso

Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia

Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão

Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos

Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará

Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras

Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí

Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns

Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília

Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará

Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande

Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará

Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná

Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria

Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca

Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus

Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco

Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso

Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba

Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras

Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology

Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande

Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima

William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina

Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz

Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande



2025 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © Os autores

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Revisão: Os autores

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

E24

Educação em movimento: inovação, interdisciplinaridade e saberes compartilhados / Organização de Rúbia Kátia Azevedo Montenegro; Prefácio de Milton Dantas da Silva. – Campina Grande/PB: Ampla, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-302-1

DOI 10.51859/ampla.emi021.1125-0

1. Educação. I. Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo (Organizadora). II. Silva, Milton Dantas da (Prefácio). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

**Ampla Editora**

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



# Sobre os Autores

A presente coletânea reúne produções acadêmicas elaboradas pelos doutorandos da disciplina *Seminário Integrador III – Interdisciplinaridade na Pesquisa em Educação: Caminhos e Desafios*, ofertada no Doutorado em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University - VCCU. Os autores aqui apresentados são pesquisadores comprometidos com a construção crítica e reflexiva do saber educacional, cujos artigos refletem o aprofundamento teórico-metodológico alcançado ao longo do percurso formativo.

A todos os autores, o reconhecimento pelo empenho, pela qualidade das reflexões apresentadas e pela relevante contribuição ao debate científico no campo da educação.

Celsa dos Santos Albuquerque  
Cleyber Gomes da Silva  
Daiane Moraes Teixeira  
Ednalda Moraes de Freitas  
Eliane Coradi dos Santos  
Francisca Jaqueline Araújo da Silva  
Harry Carvalho da Silveira Neto  
Inácio José Rhoden  
Ivaci Bonfin Pinheiro  
Ivanilda dos Santos Moraes  
Jaime André Klein  
Josefa Ramos dos Santos  
Jusseny Ferreira Rodrigues  
Mardonio Ginane  
Maria Cecília Vieira de Moraes  
Maria Célia Sagica Gomes  
Maria Josany da Costa Duarte  
Marleide Quaresma da Silva Santana  
Patrícia Portugal  
Raquel Ely Legal  
Rosimary Paulo Pereira  
Sílvia Bartinelly Sousa da Silva Melo

# Prefácio

Quando pensamos em inovação, o tempo presente muitas vezes tende a olhar para traz e procurar encontrar respostas para as possibilidades de um adentrar ao caminho das possíveis mudanças. E nos firmamos em “inovar é possível”.

É nesta perspectiva que a elaboração deste e-book ao final da disciplina *Seminário Integrador III – Interdisciplinaridade na Pesquisa em Educação: Caminhos e Desafios* do Doutorado em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, conduzida pela professora Dra. Rúbia Kátia Montenegro se constitui numa estratégia pedagógica inovadora e integradora, que visa consolidar os saberes construídos ao longo do curso.

É uma obra caracterizada pela adversidade de conceitos que permeiam do simples ao complexo como é o mundo da educação em sua plenitude; mas adentra ao encontro da natureza literária que está em cada autor e autora que aqui se lançam como verdadeiros/as artífices do conhecimento elaborado a cada instante.

A interação entre os escritos neste espaço irá possibilitar a cada transeunte literário a sua forma básica de ser escritor/a com o/a autor/a que lê, num verdadeiro diálogo, apurando reflexões e estabelecendo nexos de probabilidades em perceber aquilo que trazemos como conhecimento em cada área explorada ao redor da disciplina ministrada.

Vamos concretizando a realização de sonhos na medida em que vamos nos abrindo a dizer aquilo que pensamos sobre determinada área do conhecimento, e, assim fazendo, estaremos colocando em comum o mundo científico que encontra suas definições na observação e humanização de saberes construídos a todo tempo. É, então, neste passeio das letras, que vamos concretizando em cada artigo aqui escrito, a linguagem pedagógica numa dimensão que favorece a difusão do mundo científico, num movimento acadêmico capaz de perpassar caminho interdisciplinar, trazendo diálogo e compromisso com a qualidade do pensamento educativo.

Teoria e prática estão, neste sentido, estimuladas a se estabelecerem como produção que depende uma da outra num processo interativo de ser e crescer a cada instante do ato reflexivo.

Aqui encontraremos desafios postos por educadores na ânsia de formarem novos pensantes, reflexões apuradas em relação à inclusão, busca de ressignificação de conceitos na educação, formação docente necessária a cada desafio encontrado no ambiente de aprendizagem, formas pedagógicas como instrumentos capazes de realizarem apreensão do conhecimento em caminhos percorridos, experiências interdisciplinares em projetos de continuidade, problemas de aprendizagem inerente a aspectos vivenciados em salas de aula, e muito teremos que nos deleitar com a afetividade tão necessária ao mundo educativo propulsor de mudanças, inovações possíveis ainda hoje na escola que queremos.

O que estes/as autores/as trazem em seus escritos, conduzem-nos à compreensão de que a escola que queremos inova-se a cada dia e não é apenas um espaço físico, mas um organismo vivo, pulsante, que se molda e se transforma a partir das interações humanas e das demandas sociais que a atravessam.

É na troca constante entre teoria e prática que se forjam novas perspectivas, rompendo barreiras e superando paradigmas cristalizados, valorizando a diversidade, a escuta atenta e a sensibilidade para perceber o que é dito, transformando-se em ferramentas indispensáveis ao educador contemporâneo. Assim, o ato de ensinar deixa de ser mera transmissão de conteúdos para se tornar um convite à descoberta, um exercício de liberdade intelectual e emocional.

Neste caminho, cada sujeito que aprende também ensina, e cada docente que orienta também se reinventa, tecendo, juntos, uma trama de saberes que se expande para além dos muros escolares e encontra eco na sociedade que aspiramos construir.

**Prof. Dr. Milton Dantas da Silva**

# Sumário

<b>CAPÍTULO I.</b> DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO.....	13
<b>CAPÍTULO II.</b> O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE PSICOLOGIA E DIREITOS NO BRASIL.....	21
<b>CAPÍTULO III.</b> EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE DIREITO E PSICOLOGIA.....	28
<b>CAPÍTULO IV.</b> INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO.....	38
<b>CAPÍTULO V.</b> FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	49
<b>CAPÍTULO VI.</b> JOGOS QUE ENSINAM: A LUDICIDADE COMO CAMINHO PARA O CONHECIMENTO NO ENSINO RELIGIOSO.....	59
<b>CAPÍTULO VII.</b> FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: SABERES, RESISTÊNCIAS E COMPROMISSOS COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	72
<b>CAPÍTULO VIII.</b> EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	85
<b>CAPÍTULO IX.</b> CAFÉ COM IDEIAS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, EXPRESSÃO E PROJETO DE VIDA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
<b>CAPÍTULO X.</b> INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: DESAFIOS E BENEFÍCIOS.....	106
<b>CAPÍTULO XI.</b> A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA INTEGRADORA.....	114
<b>CAPÍTULO XII.</b> TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA.....	121
<b>CAPÍTULO XIII.</b> A INTERDISCIPLINARIDADE RELACIONADA COM A OBRA PEDAGOGIA DA TERRA: ECOPELAGOGIA E EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL DE MOACIR GADOTTI.....	133
<b>CAPÍTULO XIV.</b> A DISLEXIA ENQUANTO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM DENTRO DA SALA DE AULA: UMA VISÃO MULTIDISCIPLINAR DA PSICOPEDAGOGIA.....	142

<b>CAPÍTULO XV.</b> A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: ANALISANDO SEUS PRINCIPAIS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM.....	156
---	-----

# Capítulo 1

## DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

CHALLENGES FACED BY TEACHERS IN TRAINING READERS IN HIGH SCHOOL

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-1

Celsa dos Santos Albuquerque<sup>1</sup>

Ivaci Bonfin Pinheiro<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandos em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

### RESUMO

Este artigo discute os principais desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio na formação de leitores críticos e autônomos, tendo como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio na formação de leitores, compreendendo como esses profissionais lidam com tais dificuldades em sua prática pedagógica. A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento crítico, intelectual e cidadão dos alunos, mas ainda encontra sérios entraves no ambiente escolar. Entre os obstáculos mais recorrentes estão o desinteresse dos estudantes, a escassez de recursos didáticos, a sobrecarga de conteúdos curriculares, a ausência de políticas públicas eficazes e a formação insuficiente dos docentes. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise de relatos e experiências de professores da rede pública de ensino. Os dados coletados foram organizados de forma a identificar padrões, percepções e estratégias utilizadas pelos docentes para promover a leitura em sala de aula. Os resultados apontam que, embora os desafios sejam diversos e complexos, muitos professores buscam soluções criativas e alternativas pedagógicas para estimular o interesse pela leitura, mesmo com recursos limitados. Conclui-se que a superação desses obstáculos depende de um esforço coletivo, que envolve políticas educacionais mais eficazes, valorização da prática docente, investimento em formação continuada e o fortalecimento do papel da escola como promotora da leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação de leitores. Prática docente.

### ABSTRACT

This article discusses the main challenges faced by high school teachers in the development of critical and autonomous readers. The general objective is to analyze the main difficulties encountered by high school teachers in reader formation, understanding how these professionals deal with such issues in their pedagogical practice. Reading is a fundamental skill for the critical, intellectual, and civic development of students, yet it still encounters serious barriers within the school environment. Among the most recurrent challenges are students' lack of interest, scarcity of didactic resources, curriculum overload, absence of effective public policies, and insufficient teacher training. The methodology adopted is based on a qualitative approach, through a bibliographic review and the analysis of reports and experiences from public school teachers. The collected data were organized to identify patterns, perceptions, and strategies used by educators to promote reading in the classroom. The results indicate that although the challenges are diverse and complex, many teachers seek creative solutions and alternative pedagogical strategies to foster an interest in reading, even with limited resources. It is concluded that overcoming these obstacles requires a collective effort that includes more effective educational policies, valuing teaching practices, investing in continuing education, and strengthening the role of the school as a promoter of reading.

**Keywords:** Reading. Reader Formation. Teaching Practice.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores no Ensino Médio constitui uma problemática central e complexa no campo da educação contemporânea, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que têm modificado radicalmente as práticas de leitura e os modos de acesso à informação. Nesse contexto, torna-se essencial repensar as estratégias pedagógicas voltadas ao letramento dos jovens, considerando a multiplicidade de linguagens e suportes digitais presentes no cotidiano escolar e extraescolar.

Como destacam pesquisadores da área, no cenário contemporâneo, a formação de leitores e o multiletramento emergem como questões centrais na educação, dadas as rápidas mudanças no ambiente informacional. A capacidade de compreender e interpretar uma variedade de textos e mídias é essencial para a participação ativa na sociedade (REALIZE, 2024).

Embora o letramento seja reconhecido como um elemento crucial para a emancipação intelectual e social do indivíduo, observa-se, nesse contexto, que o letramento surge como um conjunto de habilidades indispensáveis para que os cidadãos possam navegar neste mar de informações, discernindo entre o que é fidedigno e o que não é, e para que possam, de forma eficaz, engajar-se nas práticas sociais, políticas e culturais de seu tempo. Como ressalta José Wilson Costa Campos (2025, p. 34), “não basta saber ler, é preciso saber filtrar. Isso inclui saber diferenciar fato de opinião; avaliar a credibilidade de fontes”.

Esta perspectiva é corroborada por Aguiar (2021), que destaca a importância de entrelaçar teorias de letramento crítico com práticas pedagógicas que promovam a competência comunicativa e o pensamento crítico, visando a transformação social. Este quadro evidencia a necessidade de se investigar os desafios enfrentados pelos docentes na promoção do hábito e da competência leitora, especialmente em um cenário marcado pela diversificação dos gêneros textuais e pela influência das mídias digitais na subjetividade dos estudantes. Cavalcante et al. (2022, p. 45) ressaltam que “a habilidade de analisar criticamente mídias e tecnologias digitais tornou-se essencial na sociedade contemporânea, onde a informação é abundante e facilmente acessível”.

A relevância deste estudo reside na compreensão das condições objetivas e subjetivas que permeiam a atuação dos professores do Ensino Médio frente à complexa tarefa de formar leitores críticos e autônomos. Paulo Freire (1996) destaca que ensinar exige compromisso, paciência, pesquisa e respeito à autonomia intelectual do aluno. Ele reforça que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12) destacando a natureza dialógica do processo

educativo, em que o educador também se coloca na posição de aprendiz e se transforma ao longo do caminho.

Ensinar a ler, portanto, deve ultrapassar a simples decodificação de sinais gráficos; é necessário cultivar nos alunos a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de interpretar e interagir com o mundo de forma consciente e reflexiva., Além disso, a escassa articulação entre teoria e prática docente dificulta a implementação de metodologias que promovam a leitura crítica, desafiando os professores a adaptarem suas estratégias para atender às demandas e interesses dos estudantes contemporâneos.

A problemática que orienta esta investigação se estrutura na seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio para promover a formação de leitores críticos em um contexto escolar marcado por múltiplas tensões e adversidades? Para fundamentar essa análise, este trabalho se ancora em contribuições teóricas que abordam o letramento como prática social e cultural, destacando autores como Almeida e Corrêa (2021), existe uma conexão entre a capacidade de interpretar criticamente os textos e o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Já Rojo (2023) ressalta que, diante da variedade de linguagens e textos que fazem parte da vida dos jovens, é essencial que os docentes estejam preparados para trabalhar com essa diversidade.

Nessa mesma linha, Oliveira (2018) defende a importância de uma proposta pedagógica que incentive os alunos a identificarem os diferentes pontos de vista e discursos presentes nos textos, além de refletirem criticamente sobre os valores e ideias neles contidos. Rojo (2023), e Kleiman (2021) apontam para a urgência de reconfigurar as práticas pedagógicas de leitura, articulando-as às experiências culturais dos jovens, às múltiplas linguagens que circulam em seu cotidiano e às demandas por uma educação crítica, que dialogue com os desafios do século XXI.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar, a partir de uma abordagem qualitativa e crítica, os desafios pedagógicos, institucionais e formativos que os professores do Ensino Médio enfrentam na promoção da leitura crítica. Busca-se compreender as estratégias e recursos adotados, assim como as limitações e possibilidades presentes no cotidiano escolar, com vistas a contribuir para a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que possam fortalecer a formação leitora em um nível que transcenda o mero domínio técnico para alcançar a construção de leitores críticos e socialmente engajados.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que privilegia a compreensão aprofundada das experiências docentes e das estratégias pedagógicas adotadas para a formação de leitores. A coleta de dados fundamentou-se na revisão bibliográfica, que abrange estudos recentes sobre leitura, desafios educacionais e práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Os dados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que possibilitou a categorização das principais dificuldades apontadas e das estratégias pedagógicas adotadas. A escolha da metodologia qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve aspectos subjetivos e contextuais da prática docente.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados mostra que os obstáculos que os professores do Ensino Médio encontram na hora de incentivar a leitura são diversos e estão todos ligados entre si. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se: a falta de conexão entre os conteúdos literários e o cotidiano dos alunos contribui para a desmotivação em relação à leitura; a ausência de bibliotecas bem equipadas e a dificuldade de acesso a materiais literários atualizados limitam as possibilidades de incentivo à leitura; a pressão por resultados em avaliações externas e a extensa carga de conteúdos programáticos reduzem o tempo disponível para atividades de leitura e reflexão; a falta de capacitação específica para o ensino da leitura compromete a eficácia das práticas pedagógicas.

### 3.1. DESENVOLVENDO LEITORES CRÍTICOS: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

A formação de leitores críticos no Ensino Médio exige mais do que a simples decodificação de palavras: ela requer a mediação pedagógica capaz de articular textos, contextos e sujeitos. Nesse sentido, é imprescindível considerar a leitura como prática social, conforme argumenta Kleiman (2021, p. 45), ao afirmar que "ler é participar de práticas sociais que envolvem diferentes textos, suportes e finalidades, sendo, portanto, uma atividade situada historicamente". Tal perspectiva desafia as abordagens tradicionais que ainda predominam em muitas escolas, centradas na memorização de conteúdos literários ou na análise puramente estrutural dos textos.

Em meio às transformações sociotecnológicas que impactam as formas de leitura contemporâneas, a escola enfrenta o desafio de dialogar com as múltiplas linguagens que

compõem o cotidiano dos estudantes. Cosson (2018) destaca que a escola não pode ignorar os repertórios culturais dos jovens, devendo promover uma abordagem de leitura que articule o cânone literário com produções culturais diversas, como textos midiáticos, digitais e interativos. No entanto, muitos docentes ainda se veem despreparados para conduzir esse processo de maneira eficaz, o que evidencia a lacuna entre a formação inicial e as demandas atuais do ensino.

No entanto, a juventude contemporânea habita um espaço sociotécnico marcado pela hiperconectividade e pela fluidez dos discursos digitais. Isso altera profundamente suas práticas de leitura e escrita, exigindo da escola uma ressignificação do modo como lida com os textos e com os modos de construção do conhecimento. Mesmo com os obstáculos, a tecnologia traz possibilidades para ajudar no desenvolvimento do letramento crítico.

Ferramentas digitais e plataformas na internet podem ser usadas de forma inteligente para incentivar o pensamento crítico. Aguiar (2021, p. 56) enfatiza que “a colaboração crítica mediada por tecnologia pode entrelaçar teorias com práticas educativas, propiciando a transformação social”. Esta abordagem sugere que o uso consciente da tecnologia na educação pode estimular a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a questionar e analisar as informações de maneira crítica.

Coelho (2022) oferece uma visão sobre como as ferramentas digitais podem ser implementadas para fomentar o letramento crítico:

A integração de blogs, fóruns de discussão e plataformas de mídia social no currículo educacional representa uma oportunidade para os alunos praticarem o letramento crítico em um contexto autêntico. Ao encorajar os estudantes a criarem conteúdo, interagir com diferentes perspectivas e avaliar criticamente as informações online, essas ferramentas digitais promovem habilidades de análise e reflexão essenciais. Adicionalmente, o uso de simulações e jogos educativos pode facilitar a compreensão de conceitos complexos e estimular o pensamento crítico, preparando os alunos para lidar com os desafios e as ambiguidades do mundo real (COELHO, 2022, p. 56).

Esta perspectiva é corroborada por Vieira et al. (2022), que apontam como a leitura crítica de multimídias e o engajamento com diferentes tipos de textos digitais podem enriquecer a experiência educativa, oferecendo aos alunos a chance de aplicar suas habilidades de letramento crítico em cenários diversificados.

Além disso, a rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação apresenta tanto oportunidades quanto desafios para o letramento crítico. Como observado por Aguiar (2021), a colaboração crítica e o uso de tecnologias digitais exigem uma atualização constante dos conhecimentos e práticas pedagógicas para manter-se relevante e eficaz diante das mudanças no cenário da informação e comunicação.

Assim, a ausência de conexão entre os textos escolares e os interesses dos jovens gera desmotivação e desengajamento. Cosson (2018) propõe o modelo do letramento literário como alternativa metodológica, defendendo a leitura literária como um espaço de construção de sentidos plurais, que deve dialogar com a cultura juvenil e com outras manifestações discursivas. No entanto, para que isso se concretize, é preciso romper com as abordagens tradicionais e centradas exclusivamente no cânone, promovendo experiências significativas de leitura que respeitem os repertórios dos estudantes.

### 3.2. FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DA LEITURA

A formação docente aparece, portanto, como elemento-chave para a transformação do cenário da leitura na educação básica. Para Soares (2022), a formação continuada deve possibilitar ao professor não apenas a atualização de conteúdos, mas, sobretudo, a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, integrando teoria e prática de forma coerente e contextualizada. Essa formação deve incluir, entre outros aspectos, a compreensão dos multiletramentos, que, segundo Rojo (2023), dizem respeito à capacidade de ler e produzir sentidos em diferentes linguagens, modalidades e contextos.

O estudo de Lima et al. (2022) destaca que a postura do professor como mediador influencia significativamente o desenvolvimento da leitura. Professores que estimulam inferências, interpretações e discussões sobre os textos favorecem um aprendizado mais dinâmico e significativo. Essa abordagem mais participativa ajuda bastante no envolvimento dos estudantes, tornando a leitura uma atividade mais agradável e interessante. Quando usamos estratégias como leitura em grupo, textos variados e incentivamos os alunos a assumirem um papel ativo, eles conseguem interpretar melhor o conteúdo e ficam mais motivados a aprender.

Outro ponto que deve ser considerado relevante identificado por Almeida & Corrêa (2021) é a relação entre leitura crítica e formação cidadã. O estudo revela que alunos expostos a leituras contextualizadas e reflexivas demonstram maior capacidade argumentativa e autonomia interpretativa. Isso reforça a tese de Souza & Martins (2021) sobre a leitura como um instrumento de emancipação e compreensão do mundo, permitindo ao leitor não apenas absorver informações, mas também questioná-las e ressignificá-las em seu contexto social. A leitura, nesse sentido, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção da consciência crítica e da participação ativa na sociedade.

Rojo (2023), ao tratar dos multiletramentos, destaca que os professores precisam ser preparados para lidar com a multiplicidade de textos e linguagens presentes no cotidiano dos

jovens. Isso exige uma atualização constante diante das transformações tecnológicas, dos novos gêneros discursivos e das formas de apropriação da linguagem pelos estudantes.

Esta perspectiva é reforçada por Oliveira (2018), que afirma a necessidade de “uma prática educativa que estimule os estudantes a reconhecerem as diversas vozes e discursos presentes nos textos e a questionarem as ideologias que os sustentam”. Como também é apontado por Lima et al. (2022), docentes que estimulam inferências, questionamentos e debates sobre os textos proporcionam aos alunos um aprendizado mais dinâmico e participativo.

Os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio na formação de leitores críticos não se limitam à esfera didático-metodológica, mas envolvem questões estruturais, formativas e culturais que atravessam o cotidiano escolar. Para enfrentá-los, é necessário investir em políticas públicas que valorizem a profissão docente, ampliem as oportunidades de formação contínua e garantam condições materiais para o trabalho pedagógico com a leitura.

Como pontua Solé (1998) e Paulo Freire (1988), que enfatizam a leitura como um ato de compreensão do mundo, e não apenas de decodificação de palavras. Ou seja, ensinar a ler é ensinar a pensar o mundo, a questioná-lo e a transformá-lo, o que exige um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados socialmente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não se limita a descrever e analisar os desafios inerentes à formação de leitores no Ensino Médio, mas propõe-se a contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e dialógicas. Compreender a leitura como prática social e política é, sobretudo, afirmar a escola como espaço de liberdade, reflexão e transformação.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, garantindo-lhes acesso a saberes teóricos e metodológicos que os capacitem a atuar como mediadores de leitura comprometidos com a democratização do conhecimento, pois construção de uma cultura leitora no Ensino Médio demanda, portanto, uma ação integrada entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas que reconheçam a leitura como ato de liberdade e transformação.

#### REFERENCIAS

AGUIAR, E. Letramento crítico e colaboração crítica: entrelaçando teorias com vistas à transformação social. **Calidoscópico**, v.19, n.4, p.509-523, 2021 Disponível em: <http://doi.org/10.4013/cld.2021.194.06>. Acesso em 20 de junho de 2025.

ALMEIDA, M.; CORRÊA, R. **Leitura Crítica e Formação Cidadã**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

BEZERRA, Diego Alcindo Pereira et al. Formação de leitores e multiletramento: desafios e perspectivas na educação contemporânea. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 08 nov. 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/110305>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

**CAMPOS, José Wilson Costa. Por que o letramento informacional é essencial na era digital?** *Escola de Pós-UFG*, 22 maio 2025. Disponível em: <https://escoladepos.ufg.br/por-que-o-letramento-informacional-e-essencial-na-era-digital/>. Acesso em: 3 de julho de 2025.

CAVALCANTE, L. B. S. Núcleo de Voluntariado Educativo (NuVE): projetos que apontam caminhos para viver o letramento crítico e o protagonismo juvenil. **LínguaTec**, v.7, n.1, p.291-305, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.35819/linguatec.v7.n1.5920>. Acesso em 17 de junho de 2025.

COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento da competência comunicativa e letramento crítico: reflexões e possíveis caminhos. **Revista Ensin@ UFMS**, v.3, n.7, p.247-265, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.35819/linguatec.v7.n1.5920>. Acesso em 12 de junho de 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Contexto, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e práticas sociais de leitura**. 6. ed. Mercado de Letras, 2021.

LIMA, J. et al. **O Papel do Professor na Mediação da Leitura**. Recife: UFPE, 2022.

OLIVEIRA, L. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **Percursos Linguísticos**, v.8, n.20, p.105-116, 2018.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

SOUZA, P.; MARTINS, L. **A leitura como ferramenta de emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2021.

# Capítulo 2

## O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE PSICOLOGIA E DIREITOS NO BRASIL

THE ROLE OF SCHOOLS IN THE INCLUSION OF AUTISTIC PEOPLE: INTERDISCIPLINARY  
CONTRIBUTIONS BETWEEN PSYCHOLOGY AND RIGHTS IN BRAZIL

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-2

Cleyber Gomes da Silva <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

O presente artigo busca compreender o papel da escola no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando as contribuições interdisciplinares entre os campos da Psicologia e do Direito no contexto educacional brasileiro. Por meio de uma abordagem qualitativa, ancorada na análise bibliográfica e na pesquisa de campo com professores da rede pública, objetiva-se discutir os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no atendimento às especificidades desse público, assim como as possibilidades de atuação integrada entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, examina-se a importância das políticas públicas e legislações que garantem os direitos dos estudantes com deficiência, ressaltando a necessidade de uma atuação conjunta entre psicólogos escolares, gestores, docentes e operadores do direito para garantir a efetividade das práticas inclusivas. A pesquisa evidencia que, apesar dos avanços legislativos, ainda há lacunas na implementação de políticas e na formação docente, o que exige um esforço contínuo de articulação institucional. As conclusões apontam para a urgência de uma reestruturação no modelo educacional vigente, com base em uma concepção ampliada de inclusão e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Adicionalmente, o estudo propõe uma reflexão crítica sobre o papel transformador da escola como agente de cidadania e justiça social, ao reconhecer que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas implica uma revisão profunda das práticas pedagógicas, curriculares e relacionais. A interdisciplinaridade entre Psicologia e Direito, nesse sentido, não apenas orienta intervenções técnicas, mas também subsidia a construção de uma cultura escolar pautada na empatia, no respeito às diferenças e na promoção de vínculos que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

Ao integrar esses saberes, abre-se caminho para estratégias mais eficazes e sensíveis, capazes de romper com lógicas excludentes e de fomentar uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Interdisciplinaridade. Práticas Educativas.

### ABSTRACT

This article aims to understand the role of schools in the inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), analyzing interdisciplinary contributions from Psychology and Law in the Brazilian educational context. Using a qualitative approach, based on bibliographic analysis and field research with public school teachers, it aims to discuss the challenges faced by education professionals in meeting the specificities of autistic students within inclusive education policies. In addition, the paper examines the importance of public policies and legislation that guarantee the rights of students with disabilities, emphasizing the need for joint action between school psychologists, administrators, teachers, and legal professionals to ensure the effectiveness of inclusive practices. The research shows that, despite legislative advances, there are still gaps in policy implementation and teacher training, requiring ongoing institutional articulation. The conclusions point to the urgency of restructuring the current educational model based on a broadened conception of inclusion and the recognition of each individual's singularity. Additionally, the study proposes a critical reflection on the transformative role of the school as an agent of citizenship and social justice, recognizing that inclusion goes beyond physical access and requires a profound revision of pedagogical, curricular, and relational practices. The interdisciplinarity between Psychology and Law, in

this context, not only guides technical interventions but also supports the construction of a school culture based on empathy, respect for differences, and the promotion of bonds that foster the integral development of students with ASD. By integrating these fields of knowledge, pathways are opened for

more effective and sensitive strategies, capable of breaking with exclusionary logics and fostering a truly inclusive and democratic education.

**Keywords:** School Inclusion. Interdisciplinarity. Educational Practices.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. A crescente visibilidade do autismo e o aumento no número de diagnósticos têm provocado debates sobre como as instituições de ensino podem e devem adaptar-se para atender a esse público com dignidade, equidade e respeito à sua singularidade. Nesse cenário, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas, currículos, formações e toda a estrutura da escola tradicional.

A escola, enquanto espaço de construção de cidadania e convivência, é chamada a desempenhar um papel estratégico no acolhimento de crianças com autismo. Contudo, tal responsabilidade não pode recair exclusivamente sobre os professores, já sobrecarregados e muitas vezes despreparados para essa missão. A inclusão de fato exige o trabalho conjunto de diferentes áreas do saber – entre elas, a Psicologia, que traz subsídios teóricos e práticos para a compreensão do comportamento e da aprendizagem, e o Direito, que assegura os fundamentos legais para o exercício da cidadania educacional plena.

Este artigo parte de uma pesquisa realizada com professores da educação infantil em uma escola pública da cidade de João Pessoa-PB, e tem como objetivo principal refletir sobre os desafios da inclusão escolar de crianças com TEA, à luz de uma perspectiva interdisciplinar. Com base em uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, busca-se problematizar o papel da escola no cumprimento dos direitos educacionais e no desenvolvimento integral dos alunos com autismo, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, de aprendizagem e de afeto.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que embasa este artigo está centrada em três eixos principais: a compreensão do Transtorno do Espectro Autista, os princípios da inclusão escolar e a importância da interdisciplinaridade no contexto educacional. A discussão é sustentada por estudos nacionais e internacionais que abordam o desenvolvimento de crianças com TEA, suas necessidades específicas, as legislações educacionais inclusivas e os aportes da Psicologia e do Direito na promoção de uma escola democrática e acolhedora.

O autismo é caracterizado por padrões persistentes de déficits na comunicação e na interação social, bem como por comportamentos repetitivos e interesses restritos. Esses traços se manifestam de maneira diversa em cada indivíduo, o que justifica o uso do termo espectro. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento com início precoce e impactos significativos na vida acadêmica, social e afetiva dos sujeitos.

No campo educacional, a inclusão escolar de alunos com autismo está respaldada por um conjunto de leis e políticas públicas que garantem o direito à educação em igualdade de condições com os demais. Entre essas legislações, destacam-se a Constituição Federal (art. 205 e 206), a LDB (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Além das garantias legais e dos avanços na caracterização diagnóstica do TEA, a interdisciplinaridade surge como um eixo estratégico e necessário para a construção de práticas educativas mais efetivas e sensíveis às singularidades dos estudantes autistas. Segundo Morin (2000), o conhecimento precisa ser articulado a partir de múltiplas áreas para que se possa compreender a complexidade do ser humano em sua totalidade. Nesse sentido, a atuação conjunta de educadores, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, gestores escolares e operadores do Direito permite uma abordagem mais ampla, que não apenas assegura o cumprimento da legislação, mas também promove o bem-estar emocional, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Essa integração de saberes favorece a elaboração de planos pedagógicos individualizados, além de fomentar uma cultura escolar mais empática, equitativa e inclusiva.

## 2.1. CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE PSICOLOGIA E DIREITO

A atuação interdisciplinar entre Psicologia e Direito tem se mostrado uma estratégia eficaz na construção de políticas e práticas educacionais mais inclusivas. A Psicologia, com sua abordagem humanista e ferramentas para compreensão do comportamento humano, oferece suporte teórico e prático para lidar com os desafios relacionados à aprendizagem, socialização e comportamento de alunos com TEA. Já o Direito garante o respaldo legal necessário para que tais práticas se efetivem de maneira ética e institucionalizada.

Nesse contexto, a Psicologia escolar atua na mediação das relações interpessoais no ambiente educacional, contribuindo com estratégias de adaptação curricular, aconselhamento a professores e apoio às famílias. Por sua vez, o Direito Educacional e os Direitos Humanos da

Criança e do Adolescente fundamentam o acesso à educação como um direito inalienável, obrigando o Estado e as instituições escolares a promoverem condições equânimes de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

O diálogo entre essas duas áreas permite que as ações escolares sejam pautadas não apenas por boas intenções, mas também por princípios científicos e legais. A inclusão, nesse sentido, não se restringe à matrícula de estudantes com deficiência, mas implica na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras e fundamentadas na justiça social e na equidade.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa de campo, com aplicação de questionários semiestruturados a professores da educação infantil da Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos, localizada em João Pessoa-PB. A escolha dessa escola deu-se pelo fato de já contar com alunos diagnosticados com TEA e por dispor de corpo docente que vivencia, cotidianamente, os desafios da inclusão escolar.

A amostra foi composta por professores efetivos da rede municipal que atuam diretamente com crianças em processo de alfabetização. O instrumento de coleta de dados foi estruturado em duas partes: a primeira com questões objetivas referentes à formação e experiências dos professores com alunos autistas; a segunda, com questões abertas voltadas à percepção sobre as práticas pedagógicas, dificuldades enfrentadas e apoios recebidos.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), que permite identificar categorias emergentes e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado, revelando aspectos subjetivos que não estariam acessíveis por metodologias quantitativas.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados junto aos professores da Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos revelou que, embora haja um discurso favorável à inclusão de crianças com TEA, na prática, persistem grandes desafios. A maioria dos docentes relatou insegurança quanto à condução de estratégias pedagógicas adequadas, bem como dificuldades em manejar comportamentos considerados disruptivos em sala de aula.

As falas dos professores apontaram para a ausência de formação continuada específica sobre autismo, além da escassez de apoio técnico especializado nas escolas. Ainda que exista um esforço individual por parte de muitos educadores em buscar conhecimento, esse movimento é quase sempre feito de forma autônoma, sem respaldo institucional. Também foi identificado que poucos docentes conseguem articular suas práticas pedagógicas com os direitos previstos na legislação educacional inclusiva.

Apesar das dificuldades, alguns avanços foram observados. Houve relatos de experiências bem-sucedidas quando o trabalho foi realizado em parceria com psicólogos ou profissionais da saúde, bem como quando a gestão escolar incentivou espaços de escuta e planejamento coletivo. Esses dados reforçam a tese de que a interdisciplinaridade e o suporte institucional são determinantes para a efetivação da inclusão escolar de crianças com autismo.

A construção de uma escola inclusiva depende, fundamentalmente, da superação de práticas tradicionais excludentes e da abertura para uma educação que reconhece, valoriza e acolhe as diferenças. O desafio da inclusão de estudantes com TEA é, antes de tudo, um convite à ressignificação da própria ideia de escola e dos papéis desempenhados por seus agentes.

O estudo realizado evidenciou que os professores, embora comprometidos com seus alunos, encontram inúmeros obstáculos para uma atuação verdadeiramente inclusiva. A ausência de formação continuada, a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos estruturais são alguns dos fatores que fragilizam esse processo.

Entretanto, também ficou evidente que é possível avançar na inclusão quando há uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente entre a Psicologia e o Direito. Essas contribuições podem potencializar práticas pedagógicas mais justas e efetivas, fundamentadas no respeito aos direitos humanos e na promoção de um ambiente escolar que acolha a todos.

Além disso, destaca-se a importância do engajamento coletivo na construção de políticas institucionais que promovam não apenas o cumprimento de leis, mas a transformação da cultura escolar. A inclusão não pode ser vista como responsabilidade isolada de professores ou especialistas, mas como um compromisso ético e institucional que demanda participação ativa de gestores, famílias, profissionais de apoio e da comunidade em geral. Nesse cenário, a interdisciplinaridade se mostra como um eixo articulador para repensar práticas, ampliar olhares e fortalecer vínculos pedagógicos mais sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA.

Por fim, é urgente que as instituições educacionais invistam em formação continuada, espaços de escuta ativa e estrutura física adequada para garantir que o discurso da inclusão não

se limite ao campo teórico ou normativo. A efetivação de uma educação inclusiva requer rupturas com lógicas meritocráticas, segregadoras e capacitistas, abrindo espaço para o reconhecimento de que cada estudante, com suas potencialidades e desafios, tem direito à aprendizagem, ao pertencimento e à dignidade. Esse é o horizonte ético que deve guiar toda proposta educativa verdadeiramente transformadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o papel da escola na inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de caráter essencial, ainda que envolto em desafios estruturais e pedagógicos. A análise demonstrou que a efetivação da inclusão escolar depende diretamente da qualificação contínua dos profissionais da educação, do fortalecimento das redes interdisciplinares de apoio e da adoção de práticas pedagógicas centradas na diversidade.

A interdisciplinaridade entre Psicologia e Direito mostrou-se um elemento chave na construção de um ambiente escolar que vai além do acolhimento simbólico, proporcionando efetiva aprendizagem, proteção legal e desenvolvimento integral. A Psicologia contribui com a compreensão das especificidades cognitivas e socioemocionais dos alunos com TEA, enquanto o Direito assegura os marcos legais e institucionais que garantem o acesso, a permanência e a participação desses estudantes no contexto educacional.

Verifica-se que a inclusão escolar do autista deve ser compreendida não apenas como uma obrigação legal, mas como uma exigência ética e pedagógica. Para tanto, é imprescindível que os projetos político-pedagógicos sejam reestruturados a partir de uma abordagem inclusiva, com diretrizes claras, ações integradas e avaliação contínua. Ademais, as políticas públicas devem assegurar condições materiais, formativas e institucionais que possibilitem a implementação de práticas efetivas e sustentáveis de inclusão.

Conclui-se, portanto, que a inclusão do estudante com TEA somente se consolidará de forma plena mediante o reconhecimento da complexidade do processo educacional inclusivo, a valorização da interdisciplinaridade como estratégia de intervenção e a articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas escolares. A construção de uma escola inclusiva requer compromisso coletivo, respaldo normativo e, sobretudo, uma postura pedagógica sensível às singularidades dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M.; ALBUQUERQUE, F. A. **Neurodiversidade e inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANDRADE, R. A.; TEODORO, M. **Autismo**: genética, ambiente e intervenção precoce. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015.

CUNHA, E. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2017.

DRUMOND, A. **Psicologia e Educação Especial**: desafios e possibilidades. Campinas: Autores Associados, 2020.

FRAGUAS, R. **Manual de Psiquiatria da Infância e Adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAIATO, M. **Mundo Singular**: o autismo sob o olhar da Psicanálise. São Paulo: Matrix, 2018.

SILVA, C. G. **O papel da escola na inclusão do autista**: contribuições interdisciplinares. João Pessoa: VCCU, 2023.

# Capítulo 3

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE DIREITO E PSICOLOGIA

INCLUSIVE EDUCATION AND THE RIGHTS OF PEOPLE WITH AUTISM: INTERDISCIPLINARY  
CONTRIBUTIONS BETWEEN LAW AND PSYCHOLOGY

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-3

Daiane Moraes Teixeira<sup>1</sup>  
Patrícia Portugal<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandos em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

Este artigo, de natureza bibliográfica e abordagem interdisciplinar entre o Direito e a Psicologia, investiga os desafios e avanços na inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Analisa-se o papel das legislações vigentes, com ênfase na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), como garantidoras do direito à educação inclusiva. Destaca-se a relevância do Acompanhamento Terapêutico (AT) e das práticas psicológicas baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), no suporte ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O estudo discute ainda a importância da formação continuada dos profissionais da educação, do protagonismo familiar e da articulação intersetorial entre saúde, educação e assistência social. Ao final, propõe-se uma reflexão crítica sobre a necessidade de políticas públicas efetivas, regulamentações específicas e práticas colaborativas que favoreçam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Acompanhamento Terapêutico.

### ABSTRACT

This bibliographical article, which utilizes an interdisciplinary approach between Law and Psychology, investigates the challenges and advances in the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil. It analyzes the role of current legislation, with an emphasis on Law No. 12,764/2012 (Berenice Piana Law) and Law No. 13,146/2015 (Statute of Persons with Disabilities), as guarantors of the right to inclusive education. It highlights the relevance of Therapeutic Monitoring (TA) and evidence-based psychological practices, such as Applied Behavior Analysis (ABA), in supporting students' cognitive, emotional, and social development. The study also discusses the importance of continuing education for education professionals, family involvement, and intersectoral coordination between health, education, and social assistance. Finally, a critical reflection is proposed on the need for effective public policies, specific regulations, and collaborative practices that favor the consolidation of a truly inclusive school.

**Keywords:** Autism. Inclusive Education. School Psychology. Rights. Public Policies. Therapeutic Accompaniment.

## 1. INTRODUÇÃO

A Inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um avanço significativo nas políticas educacionais contemporâneas, tanto no Brasil quanto em outros países comprometidos com os direitos humanos e a equidade. No entanto, garantir que esse direito se concretize de maneira efetiva demanda uma atuação integrada e interdisciplinar entre diferentes campos do saber, destacando-se, entre eles, o Direito e a Psicologia.

No Brasil, a educação inclusiva é assegurada pela Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205). Este direito é reforçado por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012). Esses instrumentos normativos estabelecem não apenas o acesso à educação, mas também o direito à permanência e ao desenvolvimento pleno no ambiente escolar regular.

O Transtorno do Espectro Autista, classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2013), é caracterizado por déficits na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Dados recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) indicam que cerca de 1 em cada 100 crianças no mundo apresenta TEA, um número que cresce em função de diagnósticos mais precisos e do aumento da conscientização social.

Todavia, no cenário educacional brasileiro, muitos desafios persistem. Estudos apontam que, embora o número de matrículas de estudantes com TEA em escolas regulares tenha aumentado, ainda há entraves significativos para sua inclusão plena e significativa (MANTOAN, 2006; GLAT; PLETSCH, 2011). Esses obstáculos vão além da presença física do estudante na escola, perpassando questões de acessibilidade pedagógica, formação adequada dos professores e suporte emocional e comportamental, aspectos nos quais a Psicologia desempenha papel fundamental.

A atuação conjunta entre Direito e Psicologia é, portanto, indispensável. Enquanto o Direito oferece os fundamentos normativos para assegurar o acesso e garantir a exigibilidade dos direitos das pessoas com deficiência, a Psicologia contribui com estratégias que visam a adaptação do ambiente escolar, o acolhimento das diferenças e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Este artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, propõe-se a analisar criticamente os desafios e avanços na inclusão educacional de pessoas com TEA no Brasil, com ênfase na

interface entre Direito e Psicologia, propondo uma reflexão interdisciplinar necessária à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica como principal estratégia metodológica. Segundo Gil (2008, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa metodologia permite a análise crítica e reflexiva de produções acadêmicas que tratam da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à interface entre o Direito e a Psicologia Escolar.

A escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pela intenção de compreender os marcos legais e os fundamentos psicológicos que sustentam a educação inclusiva no Brasil, particularmente à luz da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Conforme enfatiza Severino (2007, p. 123), esse tipo de investigação permite “a sistematização do conhecimento disponível sobre determinado tema, possibilitando a identificação de lacunas, convergências e divergências teóricas”.

Além disso, o estudo adota o referencial teórico interdisciplinar como base analítica, reunindo autores das áreas do Direito, como Mantoan (2006), e da Psicologia, como Vygotsky (2001), que contribuem para a compreensão da inclusão sob diferentes perspectivas epistemológicas. A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2002, p. 21), “representa não apenas a soma de saberes distintos, mas a construção de uma nova lógica de compreensão da realidade”.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos legais, publicações científicas indexadas e literatura especializada publicada nos últimos vinte anos, com ênfase em textos que abordam práticas inclusivas, políticas públicas, psicologia escolar e o papel do acompanhamento terapêutico (AT) no contexto educacional. A seleção dos materiais considerou a relevância científica, a atualidade e a pertinência temática, conforme critérios estabelecidos por Lakatos e Marconi (2010).

O corpus documental inclui autores nacionais e internacionais, com destaque para Cooper, Heron e Heward (2020), cujos estudos sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) oferecem subsídios metodológicos consistentes sobre práticas educativas baseadas em evidências. Também foram incluídas contribuições de Glat e Pletsch (2011), que analisam

criticamente as políticas inclusivas no Brasil, e de Machado e Costa (2015), que discutem o papel do AT no processo de inclusão escolar.

Dessa maneira, a metodologia adotada neste estudo visa assegurar a profundidade teórica e a legitimidade acadêmica da análise proposta, promovendo uma reflexão crítica e fundamentada sobre os desafios e avanços da inclusão de pessoas com TEA no ambiente escolar.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1. O AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento reconhecida globalmente e caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). As manifestações do autismo são amplas e variam em intensidade, o que justifica a denominação “espectro” para descrever a diversidade de apresentações clínicas.

Dados mais recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) apontam que aproximadamente 1% da população mundial se encontra dentro do espectro autista. No Brasil, embora não existam dados oficiais abrangentes, uma estimativa baseada em estudos epidemiológicos internacionais sugere que o país possui cerca de 2 milhões de pessoas com TEA (ABRAÇA, 2022). Esse crescimento no número de diagnósticos está relacionado tanto ao avanço das pesquisas quanto ao aumento da conscientização social e das campanhas de informação.

No campo educacional, o aumento de matrículas de estudantes com TEA em escolas regulares representa uma conquista importante decorrente da implementação de legislações e políticas públicas de inclusão. De acordo com o Censo Escolar 2022 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil registrou mais de 510 mil matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, incluindo os com TEA, o que representa um crescimento constante nos últimos anos.

Entretanto, a mera matrícula em escolas comuns não assegura, por si só, uma verdadeira inclusão. Mantoan (2006) destaca que a inclusão escolar vai além da presença física do estudante na sala de aula: ela implica uma transformação cultural, pedagógica e institucional, capaz de acolher e valorizar as diferenças, proporcionando condições reais de aprendizagem e participação.

Apesar do avanço legal, muitos desafios persistem no cotidiano escolar. Glat e Pletsch (2011) afirmam que a ausência de formação adequada para professores, a falta de recursos pedagógicos adaptados e a carência de apoio especializado tornam a inclusão uma realidade ainda distante para muitos estudantes com TEA. Além disso, barreiras atitudinais, muitas vezes alimentadas pelo desconhecimento e pelo preconceito, dificultam ainda mais o processo de construção de um ambiente escolar inclusivo.

A literatura destaca ainda que o ambiente escolar deve ser entendido como espaço privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com autismo. Schwartzman (2015) enfatiza que, quando devidamente apoiados, esses estudantes podem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e comunicativas que contribuem para sua autonomia e qualidade de vida.

Assim, é imprescindível que as escolas não apenas recebam os alunos com TEA, mas também se adaptem pedagogicamente e emocionalmente para acolhê-los, construindo projetos políticos pedagógicos (PPP) e práticas educativas que contemplem a diversidade. A Psicologia Escolar desempenha papel central nesse processo, ao colaborar para a compreensão das necessidades individuais e ao mediar relações entre alunos, professores e famílias.

### 3.2. A PSICOLOGIA E O APOIO PSICOPEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar vai além da simples inserção física desses alunos nas salas de aula regulares. Ela demanda uma abordagem ampla e interdisciplinar que envolva adaptações pedagógicas, suporte emocional, intervenções comportamentais e, sobretudo, a construção de um ambiente que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar desempenha papel central, atuando não apenas na avaliação e no suporte ao estudante, mas também na orientação e capacitação da equipe pedagógica e no fortalecimento da parceria com as famílias. Como afirma Bossa (2000), o psicólogo escolar é um mediador de processos que ultrapassam a esfera acadêmica, lidando com aspectos emocionais, sociais e cognitivos que impactam diretamente no aprendizado.

Entre as abordagens mais eficazes no apoio a estudantes com TEA, destaca-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), cuja base teórica foi estruturada por B.F. Skinner (1953), criador do conceito de condicionamento operante. A ABA tem como objetivo principal a promoção de comportamentos socialmente significativos por meio de reforçamento positivo, análise funcional e ensino estruturado. Essa metodologia foi amplamente sistematizada por

Cooper, Heron e Heward (2020) e é considerada uma das práticas mais recomendadas internacionalmente para o desenvolvimento de habilidades adaptativas, acadêmicas e sociais em crianças com autismo.

Outras abordagens complementares, como o Programa TEACCH (MESIBOV; SHEA, 2010) e as intervenções de Integração Sensorial (AYRES, 1979), também são empregadas para adaptar o ambiente escolar às necessidades sensoriais, cognitivas e comunicativas dos estudantes com TEA.

### 3.3. O PAPEL DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO (AT) NA ESCOLA E O SUPORTE À EQUIPE ESCOLAR E À FAMÍLIA

Um recurso que vem ganhando destaque no cenário da educação inclusiva é o Acompanhamento Terapêutico (AT), uma prática clínica que ocorre em contextos naturais da vida do sujeito, como a escola, e que se fundamenta em princípios psicossociais e interacionistas. O AT se diferencia por sua atuação *in loco*, acompanhando o aluno durante suas atividades diárias, auxiliando na mediação social, na regulação emocional, no manejo comportamental e na promoção da autonomia (MACHADO; COSTA, 2015).

No caso de estudantes com TEA, o acompanhante terapêutico atua diretamente na sala de aula ou nos intervalos, ajudando o aluno a lidar com situações de estresse, dificuldade de socialização ou comunicação, além de fornecer suporte para a generalização de aprendizagens adquiridas em outros contextos terapêuticos (REVELES; ALEXANDRE, 2018).

É importante ressaltar que o AT não substitui o professor, o mediador escolar ou o terapeuta clínico, mas complementa o trabalho pedagógico, tornando-se um elo entre os diversos ambientes nos quais o aluno transita. Seu objetivo principal é promover maior participação social e emocional do estudante, reduzindo comportamentos desafiadores e favorecendo o desenvolvimento da autonomia (MENDES; CABRAL, 2014).

A atuação do AT em parceria com a equipe escolar e com os profissionais de saúde e assistência social fortalece o conceito de trabalho em rede e de cuidado integral, apontando para a necessidade de uma formação contínua e sensível por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

A Psicologia Escolar também desempenha um papel crucial na orientação de professores e gestores, que frequentemente relatam dificuldades em lidar com as especificidades do TEA (CAMARGO; BOSA, 2009). A capacitação para o uso de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa e o entendimento das particularidades sensoriais desses alunos são ações que impactam diretamente no sucesso da inclusão.

Além disso, o apoio às famílias é fundamental. Como defende Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano ocorre na interação com o meio, e a escola deve ser parceira da família para que o aluno alcance seu potencial pleno. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode criar espaços de escuta e orientação, fortalecendo vínculos e promovendo o empoderamento parental.

A construção de um ambiente escolar inclusivo para estudantes com TEA requer a presença de práticas psicológicas baseadas em evidências, como a ABA, e recursos complementares como o Acompanhamento Terapêutico (AT), sempre articulados com a formação docente e o envolvimento da família. Essa tríade escola, saúde e família, sustenta o processo inclusivo e contribui para o desenvolvimento global do aluno.

### 3.4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TEA

A qualidade da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está intrinsecamente ligada à capacitação contínua dos profissionais da educação. A formação inicial muitas vezes não contempla, de forma adequada, os conhecimentos necessários para lidar com a complexidade do espectro autista, o que reforça a importância da formação continuada como um eixo estratégico para a efetivação da inclusão.

Estudos indicam que grande parte dos cursos de formação de professores no Brasil ainda apresenta déficits na abordagem da educação inclusiva, especialmente no que tange ao TEA. Pesquisa de Souza e Silva (2021) revela que menos de 30% dos futuros educadores recebem conteúdos específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista durante sua graduação. Essa insuficiência resulta em profissionais despreparados para reconhecer as necessidades específicas desses alunos, dificultando a adoção de práticas pedagógicas eficazes e a construção de ambientes acolhedores.

A formação continuada emerge como um instrumento fundamental para atualização de conhecimentos, desenvolvimento de competências e transformação de atitudes frente à diversidade. Conforme destacado por Mantoan (2006), a formação não deve ser entendida como evento pontual, mas como processo permanente, que envolve reflexão crítica e prática colaborativa.

Programas de capacitação que abordem temas como compreensão do TEA, estratégias pedagógicas específicas, manejo comportamental, comunicação alternativa, entre outros, são essenciais para que os professores possam adaptar seus métodos e garantir a aprendizagem efetiva. A formação continuada ganha maior impacto quando realizada de forma

interdisciplinar, envolvendo profissionais da psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, além dos educadores. Essa abordagem amplia a visão sobre as necessidades do estudante e facilita a construção conjunta de estratégias, como defendem Glat e Pletsch (2011).

A troca de saberes entre as áreas fortalece o suporte ao aluno e promove um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os profissionais compreendem seu papel e colaboram para o sucesso educacional.

Embora reconhecida a importância da formação continuada, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos, tempo e incentivo para participação dos profissionais. Para superar essas dificuldades, recomenda-se: Políticas públicas que priorizem a formação e ofereçam cursos gratuitos e acessíveis; Incentivo à participação em grupos de estudo, seminários e comunidades de prática; Valorização institucional do processo formativo, com reconhecimento e certificação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio coletivo e multifacetado que exige, acima de tudo, compromisso ético, articulação intersetorial e atuação interdisciplinar. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que a inclusão escolar de estudantes com TEA não se limita ao ato formal de matrícula, mas envolve a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de forma equitativa e respeitosa.

Sob a perspectiva do Direito, reafirmou-se que o Brasil possui um marco normativo robusto, fundamentado na Constituição Federal (1988), na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que asseguram à pessoa com autismo o direito inalienável à educação. Contudo, ainda persiste a ausência de regulamentação específica que detalhe procedimentos, defina obrigações das escolas e fortaleça a proteção tanto para as famílias quanto para os profissionais envolvidos no processo educacional.

Do ponto de vista da Psicologia, destacou-se a importância do suporte psicopedagógico para o desenvolvimento integral do aluno com TEA, com ênfase na atuação de profissionais capacitados e na aplicação de intervenções baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) (COOPER; HERON; HEWARD, 2020) e abordagens sociointeracionistas inspiradas em Vygotsky (2001).

O papel central da família foi reiterado ao longo do artigo, não apenas como beneficiária das políticas inclusivas, mas como parceira estratégica na construção de percursos educativos significativos e protetores (MAZZOTTA; MARTINS, 2009). Ao lado das famílias, professores e

acompanhantes terapêuticos (ATs) emergem como protagonistas do cotidiano escolar, enfrentando desafios práticos e éticos que exigem formação continuada e empatia (MANTOAN, 2006).

As reflexões sobre as barreiras institucionais, atitudinais e legais mostraram que muitas escolas ainda resistem à presença do AT, desconhecem ou desrespeitam o direito à adaptação curricular e negligenciam a participação familiar. Tais situações, além de violarem direitos constitucionais, expõem a fragilidade das políticas públicas e alimentam a judicialização crescente das demandas educacionais, um fenômeno que, embora necessário em certos casos, revela a incapacidade do Estado de garantir direitos de forma administrativa e proativa (GLAT; PLETSCH, 2011).

Experiências interdisciplinares bem-sucedidas, por outro lado, demonstraram que a inclusão é possível quando há diálogo, cooperação e comprometimento. A construção de espaços escolares mais inclusivos passa, necessariamente, por ações conjuntas entre profissionais da educação, psicologia, saúde e direito, sempre guiados por princípios éticos, científicos e humanos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social. Com a crescente visibilidade do autismo nas últimas décadas, diversos países passaram a estabelecer legislações específicas voltadas à garantia de direitos e à promoção da inclusão. Aqui apresentamos uma análise sobre o assunto e uma breve comparação entre o ordenamento jurídico do Brasil e dos Estados Unidos, dois países com abordagens distintas, mas igualmente comprometidos com os direitos humanos e a dignidade da pessoa com deficiência.

## REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

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.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Jurisprudência sobre Educação Inclusiva**. Brasília, DF: STF, 2022. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied behavior analysis**. 3. ed. Boston: Pearson, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise crítica. **Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 26, p. 7-30, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; MARTINS, Roberta. Inclusão escolar: uma questão de direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 59-78, jan./abr. 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão de alunos com necessidades especiais: novos desafios para a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-20, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Rafaela; NOGUEIRA, Lilian. Inclusão e judicialização: desafios para a escola. **Perspectivas em Psicologia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 34-49, 2021.

SILVA, Amanda et al. Intersetorialidade e inclusão: uma análise das práticas colaborativas. **Saúde e Educação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 123-136, 2020.

SOUZA, Renata; SILVA, Júlia. Formação de professores e educação inclusiva: desafios atuais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 3, p. 45-60, 2021.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1957.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# Capítulo 4

## INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO

INTERDISCIPLINARITY IN TEACHING AND LEARNING: PATHS TO REDEFINE EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.emi021.1125-4

Ednalda Moraes de Freitas <sup>1</sup>

Marleide Quaresma da Silva Santana <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandas em Ciências em Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a interdisciplinaridade como ferramenta para a ressignificação da educação, analisando seus fundamentos teóricos, desafios práticos e potencialidades pedagógicas. A justificativa baseia-se na necessidade de superar a fragmentação do saber, ainda presente nas práticas escolares, e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e transformador. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratória, inserida na área da educação aplicada. A coleta de dados foi realizada por meio de conversas informais com duas pedagogas atuantes no Ensino Fundamental I de uma escola pública, selecionadas por desenvolverem práticas com enfoque interdisciplinar. A análise foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as pedagogas compreendem a interdisciplinaridade como essencial para integrar saberes, promover aprendizagens significativas e articular teoria e prática no cotidiano escolar. Destacaram que essa abordagem favorece a contextualização dos conteúdos, o pensamento crítico dos alunos e a superação do ensino fragmentado. Além disso, identificaram a interdisciplinaridade como potencial transformador da prática docente, por meio da colaboração entre professores e do uso de metodologias ativas. Entretanto, apontaram desafios como a escassez de tempo para o planejamento coletivo e a necessidade de apoio institucional. O estudo dialoga com autores que defendem a interdisciplinaridade como eixo estruturante de uma educação mais crítica e complexa (FAZENDA, 2008; MORIN, 2000), reafirmando seu papel na formação integral dos alunos. A partir da experiência prática das pedagogas, a pesquisa oferece contribuições relevantes ao evidenciar como a interdisciplinaridade pode ser implementada no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que destaca limitações estruturais que precisam ser enfrentadas.

Conclui-se que a interdisciplinaridade constitui um caminho viável e necessário para a ressignificação da educação básica, exigindo políticas públicas e formações docentes comprometidas com a transformação curricular e metodológica da escola contemporânea.

**Palavras-Chave:** Prática pedagógica. Ressignificação. Educação básica.

### ABSTRACT

This article aims to reflect on interdisciplinarity as a tool for the redefinition of education, analyzing its theoretical foundations, practical challenges, and pedagogical potential. The justification is based on the need to overcome the fragmentation of knowledge, still present in school practices, and to make the teaching and learning process more meaningful and transformative. The research adopts a qualitative, exploratory approach within the field of applied education. Data collection was carried out through informal conversations with two pedagogues working in lower primary education at a public school, selected for implementing interdisciplinary teaching practices. The data were analyzed using content analysis methodology. The results revealed that the pedagogues understand interdisciplinarity as essential for integrating knowledge, promoting meaningful learning, and articulating theory and practice in everyday school life. They highlighted that this approach supports the contextualization of content, the development of students' critical thinking, and the overcoming of fragmented teaching. Furthermore, they identified interdisciplinarity as a transformative element in teaching practices, through teacher collaboration and the use of active methodologies. However, challenges such as limited time for collective planning and the need for institutional support were also noted. The study aligns with authors who advocate interdisciplinarity as a structural axis for a

more critical and complex education (FAZENDA, 2008; MORIN, 2000), reaffirming its role in students' holistic development. Based on the practical experiences of the pedagogues, the research offers relevant contributions by showing how interdisciplinarity can be implemented in the school context, while also highlighting structural limitations that must be addressed. It concludes that

interdisciplinarity represents a viable and necessary path for redefining basic education, requiring public policies and teacher training committed to curricular and methodological transformation in contemporary schools.

**Keywords:** Pedagogical practice. Redefinition. Basic education.

## 1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade tem ganhado espaço nas discussões educacionais contemporâneas como uma abordagem essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e integrada. Em um mundo marcado por complexidades crescentes, a fragmentação do conhecimento já não atende às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, o ensino interdisciplinar surge como um caminho para ressignificar a educação, promovendo conexões entre saberes diversos e favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade. Como afirma Nicolescu (1999, p. 88) “a interdisciplinaridade é o diálogo e a integração entre diferentes disciplinas, com o objetivo de resolver problemas complexos que não podem ser abordados de maneira isolada”.

Entretanto, a implementação efetiva da interdisciplinaridade no cotidiano escolar ainda enfrenta obstáculos significativos. A principal problemática reside na persistência de um modelo educacional tradicional, baseado na compartimentalização dos saberes, que dificulta a articulação entre as disciplinas e limita a formação crítica e criativa dos estudantes. Essa separação entre áreas do conhecimento contribui para um aprendizado superficial e descontextualizado, não favorecendo a construção do pensamento complexo. Como aponta Morin (2001, p. 56), “o conhecimento fragmentado impede a apreensão do global, do essencial e do contexto, o que empobrece a inteligência”.

Do ponto de vista científico, a problemática da fragmentação do saber remete à necessidade de um paradigma educacional mais holístico e integrador. A epistemologia contemporânea reconhece que os desafios do século XXI como as crises ambientais, sociais e tecnológicas exigem respostas que ultrapassem os limites das disciplinas tradicionais. Nicolescu (1999, p. 56), em O manifesto da interdisciplinaridade, reforça que “é preciso transcender os limites disciplinares e construir uma nova lógica do conhecimento que inclua a complexidade, a transdisciplinaridade e a inclusão do sujeito no processo de conhecer”.

Diante desse cenário, justifica-se a importância de promover práticas interdisciplinares na educação básica e superior como forma de superar a fragmentação do saber e tornar o

processo de ensino-aprendizagem mais relevante e transformador. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a interdisciplinaridade como ferramenta para a ressignificação da educação, analisando seus fundamentos teóricos, desafios práticos e potencialidades pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que discutir a interdisciplinaridade é também propor uma mudança profunda na concepção de ensino, aprendizagem e conhecimento. É um convite à reconstrução do papel da escola na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, agir eticamente e compreender o mundo em sua complexidade. Como bem destaca Morin (2001, p. 45), “é preciso ensinar a condição humana, o que exige integrar os saberes e ultrapassar as fronteiras disciplinares”.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, inserida no campo da pesquisa educacional aplicada, com o objetivo de compreender como a interdisciplinaridade pode contribuir para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem a partir da experiência de profissionais da educação básica. Essa abordagem permite uma análise aprofundada e contextualizada dos fenômenos educacionais, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos, suas experiências e significados. Conforme destaca Creswell (2014, p. 187), pesquisa qualitativa é “um termo que descreve múltiplas abordagens para explorar a experiência humana, percepções, motivações e comportamento”.

O estudo foi orientado pelas seguintes perguntas: (1) Como as pedagogas compreendem a importância da interdisciplinaridade no contexto do ensino fundamental? (2) De que forma a interdisciplinaridade pode contribuir para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem na prática pedagógica? A amostra foi definida de forma intencional, composta por duas pedagogas atuantes no Ensino Fundamental I de uma escola pública.

Estas foram escolhidas por desenvolverem práticas que articulam diferentes áreas do conhecimento com foco interdisciplinar. A coleta de dados ocorreu por meio de conversa informal com as pedagogas sem gravação ou roteiro pré-estabelecido em razão do vínculo prévio de uma das autoras com a instituição, estabelecido durante sua dissertação de mestrado. A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme metodologia estabelecida, seguindo três etapas: pré-análise (organização e leitura do material), exploração do conteúdo (identificação de núcleos de sentido e categorização temática) e tratamento/interpretação dos dados, à luz do referencial teórico sobre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas inovadoras.

Para a sustentação teórica da análise, foram mobilizados diversos autores que discutem a interdisciplinaridade no contexto educacional, cujas contribuições ajudaram a compreender os fundamentos, desafios e possibilidades dessa abordagem no processo formativo.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

A interdisciplinaridade, enquanto princípio educativo, constitui-se como uma das respostas mais relevantes aos desafios da contemporaneidade no campo da educação. Segundo Silva (2011), a interdisciplinaridade vai além da simples junção de conteúdos de diferentes disciplinas; ela implica um movimento de interlocução teórica e metodológica capaz de promover a ressignificação dos saberes e a superação da fragmentação do conhecimento. Para a autora, a interdisciplinaridade exige uma postura investigativa e reflexiva por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, os quais devem estar abertos ao diálogo entre áreas distintas do saber e à construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, Silva (2011) aponta que os princípios da interdisciplinaridade fundamentam-se na articulação de saberes, na superação da compartimentalização do currículo e na valorização das experiências dos sujeitos. A autora enfatiza que é necessário compreender a complexidade da realidade para desenvolver propostas pedagógicas integradas, que promovam aprendizagens significativas e contextualizadas. Essa perspectiva vai ao encontro de um paradigma educacional mais dinâmico, participativo e comprometido com a formação integral dos estudantes.

Portanto, práticas pedagógicas que tenham como foco a integração entre os conteúdos escolares, respeitando a diversidade dos saberes e possibilitando uma visão mais crítica e ampla do mundo. Essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também ético e social dos educandos, ao integrar teoria e prática em um processo de construção do conhecimento pautado na colaboração e no respeito à complexidade da realidade educacional.

A educação, compreendida como um processo dinâmico e histórico, tem sido objeto de reflexão por diversos pensadores que contribuíram significativamente para a construção de teorias pedagógicas voltadas para a emancipação humana e a transformação social. Entre esses autores, destaca-se Paulo Freire, que propôs uma pedagogia crítica e libertadora, baseada no diálogo e na problematização da realidade vivida pelos educandos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais e bancários de ensino, promovendo a participação ativa dos sujeitos no processo educativo (FREIRE, 1996, p. 89).

A ideia de um conhecimento construído coletivamente também é reforçada por Jean Piaget, que, ao investigar os processos cognitivos da criança, mostrou que o aprendizado ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio. Piaget (1975) argumenta que o desenvolvimento intelectual é resultado da assimilação e acomodação de novos conhecimentos, em um processo contínuo de equilíbrio. Essa visão construtivista da aprendizagem evidencia a importância de práticas pedagógicas que respeitem o estágio de desenvolvimento dos estudantes e estimulem sua autonomia.

Complementarmente, Lev Vygotsky introduz uma abordagem sociocultural ao processo de aprendizagem, destacando o papel das interações sociais e da linguagem na construção do conhecimento. Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) aponta que o aprendizado ocorre quando o aluno é desafiado a ir além do que consegue realizar sozinho, com o apoio de um mediador mais experiente. Vygotsky (2001, p. 45) afirma que, “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”. Essa concepção valoriza o papel do professor como mediador e orientador da aprendizagem.

No campo da interdisciplinaridade, autores como Edgar Morin (2001) defendem uma educação voltada para a complexidade, capaz de articular saberes fragmentados e de promover a compreensão do ser humano em sua totalidade.

O conhecimento fragmentado impede a apreensão do global, do essencial e do contexto, o que empobrece a inteligência. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de uma pedagogia que integre diferentes áreas do saber, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade (MORIN, 2001, p. 98).

Assim, a partir das contribuições de Freire, Piaget, Vygotsky e Morin, compreende-se que a educação deve ser um espaço de diálogo, construção coletiva, respeito à diversidade e integração de saberes. Uma prática pedagógica fundamentada nesses princípios é capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e de responder, de forma significativa, aos desafios do mundo contemporâneo.

### 3.2. ABORDAGENS INOVADORAS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A interdisciplinaridade tem se consolidado como uma abordagem fundamental para enfrentar os desafios educacionais do século XXI, sobretudo no contexto brasileiro, marcado

por desigualdades, complexidade social e demandas por inovação. Diversos pesquisadores da pedagogia contemporânea vêm discutindo novas formas de integrar o conhecimento e promover aprendizagens mais significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Entre eles, Boufleuer e Moura (2020) propõem uma abordagem hermenêutica da interdisciplinaridade, na qual o diálogo e a linguagem são elementos centrais para a integração dos saberes. Os autores argumentam que a fragmentação técnica e cartesiana do currículo prejudica a vivência plena do conhecimento e defendem uma educação pautada na compreensão intersubjetiva, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo, crítico e conectado à realidade dos sujeitos.

No campo das metodologias ativas, a proposta STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) tem ganhado força em escolas brasileiras como estratégia para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Bacich e Holanda (2020) destacam que projetos integradores baseados em STEAM favorecem o rompimento com a compartimentalização tradicional das disciplinas, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências socioemocionais e cognitivas nos alunos.

Essas experiências contribuem para um processo formativo mais significativo, no qual os estudantes deixam de ser receptores passivos de conteúdos e passam a atuar como protagonistas na construção do conhecimento. Machado e Giroto Júnior (2019), por sua vez, analisam a aplicação dessa abordagem no ensino e defendem a importância de adaptar as propostas interdisciplinares ao contexto e à realidade dos estudantes, para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do currículo escolar.

No contexto da Educação 4.0, Sousa et al. (2020) apontam que a inserção de tecnologias e a adoção de metodologias interdisciplinares, como o STEAM, ainda enfrentam barreiras estruturais e formativas. Os autores ressaltam que a formação continuada dos docentes é essencial para que essas práticas sejam bem-sucedidas, e que a flexibilização curricular deve ser acompanhada por ambientes colaborativos e integradores. Essa perspectiva mostra que a inovação pedagógica exige não apenas novos conteúdos, mas uma transformação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, que passa a valorizar a criatividade, a resolução de problemas e a atuação em equipe.

Complementando essa discussão, Barbosa, Ferreira e Karlo-Gomes (2024) realizaram uma revisão integrativa das pesquisas educacionais voltadas à interdisciplinaridade no Brasil. Os autores identificaram um crescimento significativo na produção acadêmica sobre o tema, o que demonstra a consolidação da interdisciplinaridade como um campo de estudo relevante e promissor na área da educação. Segundo eles, os estudos revelam um movimento crescente de

valorização da articulação entre saberes, tanto na educação básica quanto na formação de professores, com foco em práticas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem ao integrar teoria, prática e realidade social.

Dessa forma, as contribuições de pesquisadores brasileiros contemporâneos evidenciam que a interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem não se limita a uma estratégia pedagógica, mas representa uma mudança paradigmática. Trata-se de repensar o currículo, as práticas docentes e a própria função social da escola diante de um mundo que exige cada vez mais integração, criticidade e colaboração entre os saberes. Promover um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar é, portanto, um caminho para tornar a educação mais significativa, contextualizada e capaz de responder aos desafios da atualidade.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das conversas informais com as duas pedagogas revelou uma compreensão consistente da importância da interdisciplinaridade como estratégia fundamental para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Ambas destacaram que a interdisciplinaridade promove uma aprendizagem significativa, pois integra diferentes áreas do conhecimento e conecta os conteúdos escolares à realidade dos alunos, facilitando a contextualização e a aplicação prática dos saberes, como podemos observar no quadro 01.

Quadro 01 - Respostas das pedagogas sobre a importância da interdisciplinaridade para ressignificar a educação.

PERGUNTAS	PROFESSORA 01	PROFESSORA 02
1. Como você compreende a importância da interdisciplinaridade no ensino fundamental I?	“A interdisciplinaridade é essencial porque promove uma aprendizagem mais significativa, integrando diferentes áreas do conhecimento e conectando o conteúdo à realidade dos alunos.”	“Vejo a interdisciplinaridade como uma forma de enriquecer o ensino, tornando-o mais dinâmico e permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas.”
2. De que forma a interdisciplinaridade pode contribuir para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem na prática pedagógica?	“Ela transforma a prática docente ao incentivar o trabalho colaborativo entre professores e estimular o aluno a pensar de forma integrada, tornando o aprendizado mais relevante.”	“Contribui para quebrar o ensino fragmentado, aproximando os conteúdos e favorecendo a construção de conhecimentos contextualizados e aplicáveis.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As pedagogas ressaltaram que a interdisciplinaridade contribui para romper o ensino fragmentado tradicional, aproximando as disciplinas e favorecendo o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos estudantes. Este aspecto é fundamental para a formação

integral dos alunos, preparando-os para lidar com problemas complexos e multifacetados, típicos da sociedade contemporânea.

Além disso, foi enfatizado o papel da interdisciplinaridade em transformar a prática docente, estimulando a colaboração entre professores e incentivando metodologias ativas que envolvem os estudantes no processo de construção do conhecimento. Essa colaboração interdisciplinar fortalece o ambiente escolar como espaço de troca e inovação pedagógica, promovendo práticas educativas mais dinâmicas e contextualizadas.

Os achados corroboram estudos que apontam a interdisciplinaridade como um caminho eficaz para a superação da fragmentação curricular e para a promoção de um ensino mais conectado com as demandas reais dos alunos e da sociedade (MORAN, 2000; BEHRENS, 2011). A partir da perspectiva das pedagogas, a interdisciplinaridade não apenas enriquece os conteúdos, mas também possibilita uma ressignificação da educação, tornando-a mais inclusiva, crítica e significativa.

Contudo, também foram identificados desafios, como a necessidade de formação continuada dos docentes e o planejamento coletivo, que demandam tempo e recursos, além do apoio institucional para efetivar a interdisciplinaridade na rotina escolar. Esses obstáculos refletem a complexidade de implementar mudanças estruturais na educação, apontando para a importância de políticas educacionais que incentivem e sustentem práticas interdisciplinares.

Os resultados indicam que a interdisciplinaridade é percebida como um elemento chave para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem, representando um caminho viável para ressignificar a educação no contexto do Ensino Fundamental, conforme demonstrado pelas experiências e percepções das pedagogas entrevistadas.

É fundamental frisar que a partir do objetivo de refletir sobre a interdisciplinaridade como ferramenta para a ressignificação da educação, os resultados da pesquisa evidenciam que as pedagogas compreendem essa abordagem como essencial para integrar saberes, contextualizar o ensino e promover aprendizagens mais significativas. As falas revelam que a interdisciplinaridade favorece a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a superação da fragmentação do conhecimento e para a formação integral dos alunos.

Apesar de reconhecerem desafios como a falta de tempo para o planejamento coletivo e a necessidade de apoio institucional, as participantes apontam a prática interdisciplinar como uma possibilidade concreta de inovação pedagógica, fortalecendo o papel da escola como espaço de construção de conhecimento crítico e contextualizado. Assim, o estudo reafirma as potencialidades da interdisciplinaridade enquanto estratégia pedagógica transformadora, alinhada às demandas da educação contemporânea.

Os resultados deste estudo dialogam com outras pesquisas da área que apontam a interdisciplinaridade como um caminho promissor para a renovação das práticas pedagógicas e para o enfrentamento das limitações do ensino tradicional, marcado pela compartimentalização dos saberes (FAZENDA, 2008; BEHRENS, 2011). Estudos como os de Morin (2000) e Zabala (1998) também reforçam que o conhecimento deve ser compreendido em sua complexidade e que a articulação entre diferentes áreas é essencial para formar sujeitos críticos e capazes de lidar com os desafios contemporâneos.

Nesse sentido, o presente trabalho se destaca por dar voz às experiências vividas por pedagogas em contexto real de sala de aula, oferecendo uma perspectiva prática e reflexiva sobre a interdisciplinaridade. Ao aproximar teoria e prática, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma educação mais significativa, contextualizada e integrada, além de ressaltar a necessidade de políticas públicas e formações docentes que apoiem a efetivação da interdisciplinaridade nas escolas. Assim, este estudo amplia as discussões acadêmicas e pedagógicas sobre o tema, reforçando sua relevância no processo de ressignificação da educação básica.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a interdisciplinaridade como ferramenta para a ressignificação da educação, analisando seus fundamentos teóricos, desafios práticos e potencialidades pedagógicas. A partir da escuta sensível de duas pedagogas atuantes no Ensino Fundamental I, foi possível identificar que a interdisciplinaridade é compreendida por elas como um caminho viável e necessário para promover uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e conectada à realidade dos alunos. As participantes destacaram que a prática interdisciplinar favorece a integração entre conteúdos, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e amplia as possibilidades de construção do conhecimento de forma mais dinâmica e reflexiva.

Essas descobertas estão em consonância com o objetivo proposto, ao evidenciar, na prática docente, como a interdisciplinaridade pode ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. O estudo mostrou que, apesar das dificuldades estruturais e da necessidade de planejamento colaborativo, há uma percepção clara entre as profissionais da educação sobre os benefícios dessa abordagem para o fortalecimento da ação pedagógica e para a formação integral dos estudantes.

Entre as principais contribuições deste trabalho, destaca-se a valorização das vozes docentes e o reconhecimento de suas práticas como fontes legítimas de conhecimento e

inovação no contexto escolar. A pesquisa também reforça a importância de políticas educacionais e formações continuadas que incentivem abordagens interdisciplinares no currículo, contribuindo para uma educação mais crítica, significativa e integrada. Como limitação, ressalta-se o número reduzido de participantes e o recorte contextual de apenas uma instituição de ensino, o que não permite generalizações, mas abre caminhos para investigações futuras mais amplas, que envolvam diferentes redes de ensino e níveis educacionais.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas cumpre seu propósito inicial, mas também oferece subsídios para a reflexão e transformação da prática pedagógica, reafirmando a interdisciplinaridade como um eixo estruturante para uma educação que dialogue com os desafios do presente e com as demandas formativas do século XXI.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lúcia; HOLANDA, Арина. **Educação STEAM: reflexão sobre sua implementação no Brasil e articulação com a BNCC.** (Trecho citado em trabalho de pesquisa, 2020).

BARBOSA, Ingrid Torres; FERREIRA, Anna Wannessa Nunes; KARLO-GOMES, Geam. Interdisciplinaridade na pesquisa científica em educação: revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e6389198, 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O professor pesquisador e a construção do conhecimento.** In: BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Docência universitária: saberes e práticas.* Curitiba: Champagnat, 2011. p. 13-26.

BOUFLEUER, José Pedro; MOURA, Leandro Renner de. **Interdisciplinaridade e Educação na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica.** Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, A.; GIROTTO JÚNIOR, R. **Desafios da Educação 4.0 na interdisciplinaridade da Educação STEAM no ensino de Ciências.** Realize Editora, VI CONEDU, p. 1400-1414, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1975.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Interloquções teóricas nos princípios da interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade: diferentes olhares para o artigo: Interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem: caminhos para ressignificar a educação.** São Paulo: PUC-SP, Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEP). Educação: Currículo - Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade, v. 1, n. 1, out. 2011.

SOUSA, Rafael de Castro et al. **Os desafios da educação 4.0 na interdisciplinaridade da educação STEAM no ensino de ciências.** VI CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, p. 1400–1414, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

# Capítulo 5

## FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

### TEACHER TRAINING: REFLECTION BETWEEN THEORY AND PRACTICE

DOI: 10.51859/amplla.emi021.1125-5

Francisca Jaqueline Araújo da Silva <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

#### RESUMO

As reflexões que emergem no meio educacional envolvem diversas temáticas que promovem importantes momentos de discussões entre docentes funcionando como suportes preciosos na atuação dos professores que desenvolvem o árduo ofício de ensinar em qualquer que seja a modalidade de ensino. Trazer para o meio das discussões a temática acerca formação docente é fundamental, afinal o docente segue se aperfeiçoando ao longo de sua carreira. Discutir a questão da formação docente tem se tornado cada vez mais necessário, pois o meio educacional tem se modificado ao longo dos anos com a pretensão de acompanhar as mudanças e as demandas do século atual, como também, as exigências do mercado de trabalho. Assim, é primordial que se faça uma reflexão entre a teoria e a prática docente com a finalidade de acompanhar os processos de transformações e desempenhar sua função de forma eficiente promovendo uma aprendizagem significativa contribuindo com a formação dos estudantes em todos os níveis de ensino.

**Palavras chaves:** Preparação. Aprendizagem. Estudantes.

#### ABSTRACT

The reflections emerging in the educational field involve a variety of topics that foster important discussions among teachers, serving as valuable supports for the work of teachers who carry out the arduous task of teaching in any educational modality. Bringing the topic of teacher training into the discussion is essential, as teachers continue to develop throughout their careers. Discussing the issue of teacher training has become increasingly necessary, as the educational environment has changed over the years to keep up with the changes and demands of the current century, as well as the demands of the job market. Therefore, it is essential to reflect on teaching theory and practice in order to keep pace with these transformations and perform their role efficiently, promoting meaningful learning and contributing to the development of students at all levels of education.

**Keywords:** Preparation. Learning. Students.

## 1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando momentos de mudanças repentinas no mundo atual e a educação em todos os seus propósitos não pode ignorar esse processo. O que implica dizer que é de grande importância buscar adaptar-se reduzindo assim os impactos que as mudanças podem provocar no contexto geral da educação.

A reflexão em torno da questão da formação docente é urgente e necessária para que o professor não se perca em sua prática. Pois, se observarmos, podemos perceber que as mudanças são inúmeras desde o perfil dos estudantes, as neodiversidades, os impactos das tecnologias na educação, entre outras. Tudo isso exige do docente uma formação atualizada que permita uma atuação pautada nas mudanças em prol da aprendizagem dos alunos inseridos nesse novo contexto educacional.

O presente artigo tem a finalidade de refletir acerca da formação docente, teoria e prática analisando os impactos das formações na atuação docente no cenário atual da educação. Para uma melhor compreensão da temática busca-se esta reflexão a partir da visão de alguns estudiosos que oferecem um norte e contribuem para o conhecimento dos docentes que buscam saber mais sobre formação docente.

## 2. METODOLOGIA

Para a realização deste artigo utiliza-se de pesquisa bibliográfica, contendo informações relevantes e pertinentes acerca da temática que permitirão um direcionamento das reflexões para se compreender que as formações docentes devem ser atualizadas para que o mesmo possa acompanhar as mudanças que afetaram o contexto educacional ao longo dos anos, adentrando no momento atual, e ainda, quais os vários fatores que interferem e envolvem o processo. Segundo Lakatos (2001, p. 43) “a pesquisa bibliográfica ou de fonte secundárias é a que especificamente interessa a esse trabalho. Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e impressa escrita”.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1. FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor é um tema frequentemente discutido na sociedade contemporânea, mas que precisa ser repensado constantemente, visto que ela abrange múltiplas exigências e competências que capacitam o profissional docente a desenvolver um

bom trabalho. A realidade social dos dias atuais revela a necessidade e a urgência de melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a qualidade da formação docente.

Ao refletirmos sobre essa questão, é necessário reconhecer que a sociedade atual exige cada vez mais uma postura flexível e reflexiva por parte do professor, principalmente, no que se refere a sua prática pedagógica, uma vez que, a formação docente se apresenta como um requisito essencial para uma educação de qualidade. Há, nesse sentido, a necessidade de que o professor desenvolva uma prática pedagógica que possibilite a eficácia de seu fazer educativo, tendo em vista a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Para isso, o profissional docente precisa estar em constante atualização de seus conhecimentos e almejando uma prática voltada para a perspectiva ação-reflexão-ação, que lhe possibilitará avaliar constantemente o seu trabalho (COSTA; SANTOS, 2013).

Quando falamos em educação de qualidade, logo devemos pensar em uma boa formação docente e numa prática pedagógica eficaz. Diante da nossa realidade educacional, percebe-se que o profissional da Educação Infantil tem que ser capaz de avaliar situações complexas e buscar soluções eficazes para resolver os diversos desafios que vão surgindo ao longo do processo educativo, como os *problemas* emocionais, sociais, cognitivos e físicos das crianças que afetam a sua aprendizagem. Por isso, é necessário que o professor seja um sujeito dotado de conhecimento especializado e formalizado.

De acordo com Mendes (2013, p. 41), “a criança é concebida como sujeito histórico de direitos que necessita de atendimento adequado a sua faixa etária para o seu desenvolvimento pleno”. A formação docente contribui para que o professor seja, de fato, capaz de atender todas as necessidades das crianças e despertar nelas suas potencialidades, visto que elas possuem características próprias e são consideradas seres em pleno desenvolvimento, que “necessitam de profissionais formados e qualificados para contribuir de maneira significativa com o seu desenvolvimento pessoal e social” (MENDES, 2013, p. 47).

Em relação à formação do profissional da Educação Infantil, ressaltamos que este não era reconhecido como professor, mas sim como cuidador, bastava ser mulher e querer cuidar de criança que essa função lhe cabia. O documento da LDB de 1996, em seu artigo 62 institui que,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Com os avanços, a LDB de 1996 institui a carreira profissional para todas as mulheres que exercem sua função na Educação Infantil, reconhecendo-as como professoras e definindo a formação superior para todas (BRASIL, 1996). A UNESCO – United Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), reconhecendo a importância do profissional docente para uma educação de qualidade, assumiu o compromisso e o desafio da profissionalização docente, principalmente da Educação Básica (COSTA, 2016).

Segundo Freire (1996), a formação do professor deve ser permanente e ele precisa aceitar que é necessário trabalhar em conjunto para obter resultados positivos. Faz-se necessário também que ele se perceba como sujeito da aprendizagem e acredite que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar meios para que os alunos possam construir os seus próprios conhecimentos.

A sociedade moderna vem exigindo uma maior qualificação de professores, principalmente com capacidade e habilidades específicas que possam e saibam conviver com as contradições e problemas que se perpetuam tanto na escola quanto no meio social. A preparação acadêmica do profissional da educação deve ser alicerçada na teoria e na prática, no qual o professor deve “saber” tanto quanto deve “saber fazer”. O saber e o fazer são considerados processos indissociáveis que possibilitam ao educador um trabalho crítico, reflexivo e construtivo necessário para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional deste enquanto mediador do conhecimento.

As teorias apresentadas nos ajudam a entender melhor a realidade observada e analisada, ressaltando que o professor precisa trabalhar em uma perspectiva de troca e ampliação do conhecimento e utiliza seus saberes de modo a interagir com o outro, obtendo assim a oportunidade de transformar a sua prática de forma consciente. Paulo Freire, (1996, p. 37) ressalta que “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Tardif (2007) propõe que o professor deixe de ser um técnico, um executor, para tornar-se um investigador, um ser reflexivo capaz de criar suas próprias estratégias de ações e resolver situações problemáticas de maneira inteligente e criativa, utilizando saberes práticos, adquiridos no cotidiano da prática docente. No entanto, a finalidade do conhecimento da prática do professor é mostrar seus saberes e entender como são adaptados de maneira concreta no seu cotidiano, tomando consciência dos seus saberes como meio para transformar e estimular novas práticas.

O processo de reflexão do tornar-se professor deve ser compreendido como parte do conteúdo e do contexto da sala de aula, levando em consideração os valores, afetos, interesses sociais e práticos. Nas palavras de Paulo Freire (1996), não existe ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino e é na sociedade que os indivíduos podem descobrir isso. O professor, a partir da perspectiva freiriana, deve ser um sujeito político que trabalha na perspectiva da libertação, onde o conhecimento deve estar em constante modificação. Só assim poderá formar sujeitos capazes de transformar o mundo através de suas ações.

A partir das palavras de Freire (1996), podemos presumir que a noção de saber se refere ao sujeito e é algo em permanente transformação. Daí a necessidade dos educadores estarem sempre em busca de novos conhecimentos, dando o melhor de si para realizar com seriedade as atividades que lhes são confiadas e requerem resultados positivos por parte de todos os que estão inseridos nesse processo.

Enfim, a instituição que atua com a Educação Infantil, conforme as reflexões elencadas, necessita de profissionais formados inicialmente nas universidades e não apenas capacitados em serviço, pois o público infantil é muito diversificado e as crianças têm graus de desenvolvimento diferenciados. Esses profissionais da educação precisam estar preparados, tanto com ferramenta técnica como psicológica, social, antropológica, entre outras, para atender de maneira específica cada criança. Também não podemos esquecer que a educação deve ser amparada por outros recursos essenciais ao desenvolvimento intelectual e social das crianças, como a saúde e a assistência integral.

Contanto, uma formação docente de qualidade depende de muitos fatores, dentre eles, destacam-se: a necessidade de Centros de Formação com condições adequadas, tanto no que se refere aos profissionais que trabalham nesse campo, quanto à infraestrutura desse espaço educacional; cursos de licenciaturas com práticas revisadas, tendo em vista a formar o profissional que a sociedade necessita; profissionais capacitados para orientar a formação das novas gerações, entre outros. E ainda, a formação do profissional docente precisa ser pautada na unidade teoria e prática, pois só assim, a prática pedagógica terá um sentido completo e possibilitará ao docente uma práxis inovadora e transformadora.

A formação do professor é um processo contínuo e permanente que vai sendo construída a partir de conhecimentos, saberes e experiências que são adquiridos ao longo das trajetórias de ensino. Lima (2001) faz referência ao professor como um sujeito intelectual que está em processo contínuo de formação, de tal modo, o professor precisa estar sempre aberto a novas experiências e disposto a aprender com elas.

A formação docente, como menciona Lima (2001), é relacionada, em grande parte, a alguns princípios básicos: os saberes da experiência obtidos na história de vida pessoal, os saberes científicos e pedagógicos obtidos na prática do dia a dia de seu trabalho e os saberes políticos e sociais. Esses saberes contribuem de uma determinada forma para o desenvolvimento do profissional docente, mas eles sozinhos não dão conta das exigências e demandas propostas atualmente ao professor.

Assim, faz-se necessário uma fundamentação teórica adequada, capaz de levar o futuro profissional docente à reflexão-crítica. Dessa forma, os saberes podem ser aprimorados, contribuindo de maneira preponderante na formação dos professores. Contudo, o que realmente importa no processo de construção dos profissionais da Educação Infantil é a formação de professores críticos, reflexivos, autônomos, capazes de pensar e tomar decisões corretas a respeito de seu trabalho, capazes de criticar e questionar sobre os mais variados assuntos que são abordados no âmbito escolar. É este o profissional que se almeja para atuar nas instituições de Educação Infantil, a fim de se formar seres pensantes e autônomos, contribuindo assim para uma educação transformadora.

Os autores que tratam sobre a formação docente apresentados até aqui contribuíram nessa pesquisa de modo significativo, dando ênfase ao conceito de formação e oferecendo pistas do que um professor da Educação Infantil, de fato, precisa. Nesse sentido, as referências citadas ajudaram a construir o problema e o objeto da pesquisa desenvolvida nesse trabalho ao destacar a importância da formação para o profissional que atua na Educação Infantil e, principalmente, observar no estudo de caso, como vem se dando a articulação entre os referenciais e a prática educacional, bem como a necessidade que a sociedade tem de professores qualificados e preparados para atuar nessa etapa da Educação Básica.

### 3.2. O TRABALHO DOCENTE: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O trabalho do professor é mediado, na maioria das vezes, por saberes individuais, advindos de sua história pessoal, de sua visão de mundo, de seu conceito de educação, de suas próprias concepções, de suas experiências de vida e de seus conhecimentos. Por isso tudo é que a formação docente deve está articulada entre teoria e prática do início ao fim (LIMA, 2001). Quanto a formação do profissional docente reconhecemos que,

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”; e os últimos orientam a formação do professor. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do

professor, defendendo o predomínio da “prática”. Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual mais teoria, pouca prática. (FREITAS, 1992, apud PIMENTA, 1994, p. 65).

Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho do professor é um ato educativo que articula teoria e prática, pois, ao mesmo tempo em que ensina e transfere conhecimentos, ele aprende e adquire novas experiências e, assim, vai construindo sua identidade docente. Exatamente por isso, a formação docente necessita ser baseada na unidade teoria e prática, considerando que a prática pedagógica será influenciada positivamente e isso levará o profissional docente em exercício a vivenciar uma práxis inovadora e transformadora (FREITAS, 1992, apud PIMENTA, 1994).

Quanto à teoria e à prática Esteves (2011, p. 304) ressalta,

A teoria não fornece (ou não deveria pretender fornecer) receitas para a ação prática. Ela apenas está à altura de fornecer esquemas ou quadros de referência gerais capazes de ajudar a problematizar e a compreender as situações particulares – e é aí que reside o seu papel insubstituível. A prática, se objeto de investigação, é o ponto de partida indispensável para a construção de conhecimento válido, seja ele teórico seja praxeológico.

Nesse sentido, Macenhan, Tozetto e Brandt (2016, p. 508) destacam que “a prática pedagógica comporta ações concretas, mas, se estas estiverem dissociadas da reflexão crítica a partir da formação específica para a docência, tal prática não será capaz de emancipar os sujeitos”. A respeito do trabalho do professor e da formação docente Lima (2001, p. 15) ressalta que,

Sendo o trabalho o eixo articulador entre teoria e prática, a indissociabilidade entre esses dois termos se realiza por meio das atividades do professor, na ação-reflexão-ação refletida. Nessa perspectiva, a formação do docente se faz pelo repensar sobre a prática, sobre a realidade, bem como pela construção permanente da identidade pessoal.

De acordo com as palavras de Lima (2001), reconhecemos que a profissão docente precisa, antes de tudo, ser pensada e refletida num sentido amplo, levando em conta as experiências pessoais e profissionais do docente. Na análise realizada neste trabalho compreendemos a necessidade de trazer questões das experiências pessoais dos docentes entrevistados, para compreender sua prática e como eles articulam essa prática com sua formação.

A docência e as atividades a ela atribuídas estão estritamente ligadas, tanto à teoria e à prática, quanto às dimensões ética, política e da competência. Uma questão importante quanto à profissão docente é destacada por Freire (1996, p. 23) ao mencionar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não

se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nessa relação de docente e discente há uma ligação de conhecimentos mútuos que são compartilhados entre professores e alunos, fazendo com que o formador aprenda com o formando ao mesmo tempo em que executa seu trabalho. Assim, fica claro que o ato de ensinar não existe sem o ato de aprender e o ato de aprender é basicamente ligado ao ato de ensinar, já que tornam-se um dependente do outro (FREIRE, 1996).

Para Lima (2001), o ato de ensinar é complexo e requer reflexões a respeito da prática pedagógica, esse ato gera perspectivas de transformação que beneficiam a sociedade de um modo geral. No ambiente escolar a transformação torna-se possível por meio do trabalho que o professor realiza nesse espaço amplo e cheio de contradições. A ação e a reflexão crítica desse profissional, ou seja, sua práxis é o que possibilita transformações e mudanças na escola as quais se refletem na sociedade.

A respeito da atividade docente, Lima (2001, p. 36) esclarece o seguinte,

dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece. Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para a nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa.

Nessa perspectiva, a autora Lima (2001) destaca que o trabalho docente tem como objetivo principal o ensino-aprendizagem, ele é sistemático e intencional e, por conseguinte, é denominado como práxis. A prática e a ação refletida de cada professor revela a sua práxis, que se mostra fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor tanto aprende, quanto contribui para o conhecimento dos alunos.

A prática deve estar cada vez mais relacionada à teoria e a realidade, somente assim será possível uma contribuição significativa para a formação, a educação e a aprendizagem dos alunos. Todavia, a ação refletida do professor está relacionada, em boa parte, aos saberes adquiridos na sua vida cotidiana, com as pessoas ao seu redor, no decorrer de sua história pessoal e profissional (LIMA, 2001).

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente (MARIN: SILVA e SOUZA, 2003, p.106).

Nesse sentido, compreendemos que o processo reflexão-ação-reflexão constitui o bom trabalho do profissional da educação, pois na medida em que isso ocorre, o ensino é bem

articulado e acaba por obter resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos (MARIN; SILVA; SOUZA, 2003).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou investigar a temática formação docente: reflexão entre teoria e prática, tendo como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica permitindo o aprofundamento das questões pertinentes ao referido tema. Através desta proposta tornou-se possível verificar que a temática apresentada constitui um dos assuntos que carece de discussões que conduzam e direcionem as formações docentes para uma dimensão mais eficiente que de fato contribua na prática desse profissional.

Esta pesquisa foi de grande relevância, uma vez que, em meio as mudanças que vêm ocorrendo no contexto geral da educação são fundamentais, repensar a formação docente no seu modelo geral para que se possa acompanhar o processo de mudança e as demandas atuais da escola enquanto formadora de conhecimento em meio ao mundo globalizado.

Partindo das discussões, verifica-se que o tema Formação docente: Reflexão entre teoria e prática oferece subsídios que fortalecem e acrescentam os debates e pesquisa na referida área e deixando conhecimentos aos que buscam saber mais sobre o mesmo.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial, 1996.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da; SANTOS, Rayane Pedrosa dos. **A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Curitiba, 2013.

COSTA, Celly dos Santos. **A formação continuada de profissionais da educação infantil da rede municipal de Campinas e o desenvolvimento dos processos simbólicos da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. 101 f.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. e. SP: Atlas, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. Situações didáticas. In: GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente**: Pistas para o estudo do trabalho do professor. Araraquara: JM Editora, 2003.

MENDES, Rosane Penha **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso: Cáceres - MT, 2013.

TARDIF, Maurice. O professor enquanto ator racional: que racionalidade, que saber, que juízo? IN:TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

# Capítulo 6

## JOGOS QUE ENSINAM: A LUDICIDADE COMO CAMINHO PARA O CONHECIMENTO NO ENSINO RELIGIOSO

### GAMES THAT TEACH: PLAYFULNESS AS A PATH TO KNOWLEDGE IN RELIGIOUS EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-6

Harry Carvalho da Silveira Neto <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

#### RESUMO

O brinquedo educacional data dos tempos do Renascimento, mas ganha força simultaneamente a expansão da educação infantil, principalmente a partir deste século. compreendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, designado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a apreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja ideia exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora tem um fim inteiramente pedagógico. Quando se permite a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensorio-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. posto que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor com vistas a impulsionar certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Neste contexto, o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do conhecimento que integra o ensino fundamental, igualmente se apresenta sob novas perspectivas a partir do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade cultural e religiosa, visa também atrela a perspectiva conteudista ao metodológico para fomentar uma equivalência educativa que instigue os estudantes ao aprendizado e ao seu desenvolvimento biopsíquico cultural.

**Palavras-Chave:** Ludicidade. Aprendizagem. Ensino Religioso.

#### ABSTRACT

Educational toys date back to the Renaissance, but they have gained momentum alongside the expansion of early childhood education, particularly since this century. Understood as a resource that teaches, develops, and educates in a pleasurable way, educational toys are embodied in puzzles designed to teach shapes or colors; in board games that require the understanding of numbers and mathematical operations; in fitting toys that develop notions of sequence, size, and shape; and in multiple toys and games, whose idea required a focus on child development and the materialization of their psychopedagogical function: mobiles designed for visual, auditory, or motor perception have a purely pedagogical purpose. When intentional action (affectivity), the construction of mental representations (cognition), the manipulation of objects and the performance of sensorimotor actions (physical), and exchanges in interactions (social) are allowed, play encompasses various forms of representation of the child or their multiple intelligences, contributing to learning and child development. Since playful situations are intentionally created by teachers to promote certain types of learning, the educational dimension emerges. In this context, Religious Education, as one of the five areas of knowledge that integrate elementary education, also presents itself from new perspectives based on the recognition, appreciation, and respect for cultural and religious diversity. It also aims to link the content-based perspective with the methodological perspective to foster an educational equivalence that encourages students to learn and their biopsychological and cultural development.

**Keywords:** Playfulness. Learning. Religious Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando falamos de criança, quase sempre nos remetemos a brincadeiras pertinentes a esse universo. É na infância que surge o encantamento, o fascínio, o fantasioso, o admirável, o despertar para um mundo alegre e sonhador. As brincadeiras e os jogos são mecanismos da ludicidade que proporcionam uma aprendizagem satisfatória e que geram uma eficácia no desenvolvimento infantil. Aprender brincando é prazeroso e estimulador.

O lúdico empregado de forma sistematizada e bem elaborada com uma proposta pedagógica, contribuirá para uma construção do bem-estar das crianças, colaborando para um aprendizado de qualidade e efetivo conhecimentos dos saberes inerentes ao grupo participantes de tais práticas. Pensando nisto, demonstra-se que, em uma pesquisa deste feito possibilitará aos sujeitos envolvidos, uma construção de valores significativos, tais como autonomia, competência e cooperação, tudo isso sendo alicerçado por um dinamismo educacional, também conhecido como lúdico.

O lúdico manifesta-se como uma oportunidade que irá gerar reflexões e uma ligação entre o imaginário e o real. Nesse sentido, incluir a ludicidade justifica-se à medida que vem como auxílio aos educadores para um progresso de um modelo educacional que resgate valores humanos, garantindo uma melhoria nos aspectos; físico, mental, emocional e espiritual através das interações socioeducacionais como também para uma melhoria de ensino de qualidade nas escolas públicas da capital paraibana.

O aspecto da ludicidade é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e isto, requer uma atenção por parte dos docentes. Cada criança é única em suas especificidades (dificuldades, habilidades, necessidades e vivência), neste sentido um único método de ensino não garantirá que todos serão alcançados com êxito. Então, é papel do professor utilizar-se das mais variadas práticas pedagógicas, mecanismos, ferramentas e metodologias, entre elas o lúdico.

Por este ângulo, essas atividades podem despertar o interesse, a compreensão, a criatividade, a inteiração e a capacidade de aprender com eficácia os conteúdos e os conceitos aplicados em sala. Também é papel do professor estimular e sugerir sem impor e nem engessar a criança, deixá-la descobrir o conhecimento de maneira espontânea. A sala de aula deve ser um ambiente agradável e que possa gerar desenvolvimento sem amarras.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo de natureza qualitativa exploratória foi desenvolvido com o intuito de compreender as contribuições da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Religioso, particularmente no contexto da educação infantil em escolas públicas da cidade de João Pessoa-PB. A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa por buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à experiência com práticas pedagógicas lúdicas.

Para a coleta de dados, optou-se pela observação participante e pela aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores de Ensino Religioso atuantes no Ensino Fundamental I. A escolha dos participantes se deu por meio de amostragem intencional, considerando-se a experiência com metodologias lúdicas e a disposição para contribuir com o estudo.

O instrumento de entrevista foi estruturado com perguntas abertas, direcionadas à percepção dos educadores sobre o uso de jogos e brincadeiras em sala de aula, suas estratégias pedagógicas e os desafios enfrentados. As observações ocorreram durante o planejamento e a execução de aulas com atividades lúdicas, visando identificar como tais práticas impactam o engajamento, a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas e analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), buscando identificar recorrências, sentidos atribuídos e implicações pedagógicas das práticas observadas. Os princípios éticos da pesquisa foram respeitados, garantindo o anonimato dos participantes, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1. LUDICIDADE

A palavra, lúdico, origina-se do latim *ludus*, significa *jogo*. É algo que está inerente ao ser humano, é muito mais que só jogar e brincar, a brincadeira é essencial e ocupa um lugar de destaque da educação infantil. Como define Froebel (1896, p.54- 55) “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto ativa do interno representação do interno da interna necessidade e impulso”.

Em uma perspectiva social, histórica e cultural, o brincar faz parte do gene humano, podemos considerar que através deste ato que exista uma ressignificação da realidade, um transitar entre o real e o fantasioso, onde a criança crie significados através dos simbolismos

empregados nos jogos e brincadeiras que estão envolvidas. O lúdico não pode ser empregado sem fundamentos teóricos, por isso prestemos seriedade nos aspectos da ludicidade. Vejamos de acordo com dois especialistas, duas definições sobre o lúdico:

[...] o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a criança carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Numa visão consciente e fundamentada em estudos científicos, os jogos e brincadeiras tem um papel fundamental, que é de ser facilitador do processo de ensino-aprendizagem, através dele são descobertas outras habilidades além das convencionais e tradicionais (ler e escrever). Através dos jogos e brincadeiras espera-se enxergar capacidades e criatividade dos sujeitos envolvidos. O art. 4 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 p. 19, diz que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular e do processo educativo, é um sujeito histórico de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, deseja, brinca, aprende, fantasia, observa, narra, questiona, experimenta e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Muitos docentes, gestores e até mesmo familiares ignoram práticas lúdicas e até desconhecem a legislação quanto a estas propostas, não acreditando que na criança exista potencial criativo, competências, habilidades e possibilidades e que estes termos fortaleçam novos tipos de comportamento, valores, crenças, concebendo olhares independentes, críticos, flexíveis e imaginativos. É necessário começar a enxergar a prática lúdica como fator essencial para a construção e desenvolvimento dos aspectos psicomotores, sendo essa prática um condutor de superações, motivações e potenciais.

A brincadeira para as crianças se compara a uma ponte, que os liga ao imaginário, ao fantasioso, ao encantador, por isso é necessário que a ludicidade seja enxergada como um mecanismo sério dentro das escolas, pois, a partir de metodologias lúdicas, poderão ser exploradas habilidades e aspectos importantes que ditarão o desenvolvimento infantil. É satisfatório aprender através de contações de histórias, de cantorias, de jogos, dramatização, claro, uma vez que, tudo isto seja planejado pedagogicamente, só assim o processo de aprendizagem terá uma construção afetiva e que irá perdurar por toda vida.

A brincadeira é um procedimento que está associado diretamente à infância, atua influenciando o desenvolvimento da criança. É relevante perceber que só teremos um resultado satisfatório se conseguirmos associar e adequar um brinquedo a uma idade específica, não se pode distribuir aleatoriamente todos os tipos de jogos e brincadeiras a todos os tipos de faixa etária, de tal forma, não veremos prazer neste processo.

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais. Assim, é preciso considerar:

- TAMANHO: o brinquedo, em suas partes e no todo, precisa ser duas vezes maior e mais largo do que a mão fechada da criança (punho);
- DURABILIDADE: o brinquedo não pode se quebrar com facilidade – vidros e garrafas plásticas são os mais perigosos;
- CORDAS E CORDÕES: esses dispositivos podem enroscar-se no pescoço da criança;
- BORDAS CORTANTES OU PONTAS: brinquedos com essas características devem ser eliminados;
- NÃO TÓXICOS: brinquedos com tintas ou materiais tóxicos devem ser eliminados, pois as crianças podem colocar na boca.
- NÃO INFLAMÁVEL: é preciso assegurar-se de que o brinquedo não pega fogo;
- LAVÁVEL, FEITO COM MATERIAIS QUE PODEM SER LIMPOS: essa recomendação se aplica especialmente às bonecas e brinquedos estofados;
- DIVERTIDO: é importante assegurar que o brinquedo seja atraente e interessante (KISHIMOTO, 2010, p. 2)

Alinhando o aspecto lúdico ao pedagógico, teremos um resultado surpreendente em termos de desenvolvimento da criança, se faz necessário acompanharmos as referências e legislações que conduzem e instruem para uma boa prática da ludicidade na sala de aula, pensando nisto vejamos à luz dos artigos 9º a 12º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil no que se refere aos eixos norteadores das práticas pedagógicas em relação as interações e brincadeiras:

Interação com a professora – O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças – O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais – É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança. Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (BRASIL, 2001, p. 43).

Existe uma pluralidade conceitual relacionada a todo processo educacional, a cada dia surgem novas demandas, tecnologias, metodologias, eixos que estreitam ou não a relação entre docentes e discentes. Podemos encontrar ainda hoje, professores que não são flexíveis, não são criativos, não são inovadores e isso desagua diretamente no processo de ensino-aprendizagem causando danos muitas vezes irreparáveis.

O ato de pensar tem um valor imprescindível, por isso se faz necessário que estes profissionais possam pensar sobre seus métodos e posturas e causar reflexão a partir da exposição de tais metodologias e posturas.

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2007, p. 22).

Hoje em dia múltiplas perspectivas surgem quando o assunto é infância e educação, existem diversos universos que tratam das novas expressões metodológicas quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta lógica, a ludicidade se faz presente e atuante, conduzindo os profissionais da educação para uma prática dinâmica e pedagógica através dos jogos e brincadeiras.

Vários estudos estão sendo produzido no Brasil, quando o tema é o lúdico e a educação, e muitos deles, apontam este mecanismo como uma ferramenta pedagógica, que agrega além dos conteúdos, desenvolvimentos múltiplos e valores sociais também. Por isso, é importante que à escola esteja atenta para tal prática, seja ela em quaisquer áreas de conhecimento.

### 3.2. ENSINO RELIGIOSO

Tratando-se de Ensino religioso, durante o perpassar da história tivemos alguns modelos, entre eles são: 1. Modelo Catequético: Este está inserido nos moldes das confissões religiosas e que se alimenta dos preceitos de fé, doutrinas e dogmas. Aqui, a catequização praticada nas igrejas, era conduzida à escola pública, tornando-as confessionais; tivemos ainda o 2. Modelo Teológico: Neste contexto, a proposta era ir além dos aspectos confessionais e catequéticos. O argumento de tal ensino passara por uma cosmovisão religiosa e moderna,

superando a ótica cristã e buscando argumentar através de um método pedagógico coma sociedade.

E, por último, a 3. Modelo das Ciências das Religiões: afastando-se dos modelos anteriores, busca uma estrutura autônoma e pedagógica, se identificando na esfera da ciência. Nesta perspectiva se debruçará em outras ciências para explicar a religiosidade e a religião. Vejamos o que o ator abaixo afirma sobre tais modelos:

O modelo catequético é o mais antigo, está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Ele tem por meta lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas (PASSOS, 2007, p. 54).

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso procura analisar as diversas relações entre o fenômeno religioso e o desenvolvimento, socialização e reflexão dos fundamentos estruturais em todo período em que se processa o ensino e a aprendizagem, desta maneira, causando um fazer dinâmico pedagógico, proporcionando um diálogo e uma interação. As diretrizes curriculares para o Ensino Religioso apontam inúmeras possibilidades de ampliação e compreensão da manifestação religiosa e de seu aspecto sagrado, num âmbito da pluralidade cultural religiosa para dentro e além da sala de aula.

*É neste sentido que o trabalho a partir de situações concretas e da ludicidade nas aulas de Ensino Religioso vem ao encontro desta necessidade de buscar meios e respostas educativas criativas para se chegar à construção e socialização do conhecimento (SILVA, 2017, p. 45).*

Dentro destas possibilidades sugeridas pelas diretrizes, a ludicidade surge para erradicar uma educação mecânica e enfadonha, é um mecanismo que se preocupa com o aprendizado em termos dinâmicos, trata da elaboração e aplicação de jogos e brincadeiras nas salas de aula, esta metodologia tem conduzido muitos profissionais da educação a despertar essa prática como elemento fundamental de desenvolvimento educacional.

De fato, esse mecanismo diferenciado é também um método pedagógico e que tem funcionado muito bem, e o mais encantador é que essa prática se aplica a todos os ambientes da vida do alunado, basta que, o professor planeje diante de um contexto social, econômico, tecnológico, religioso e educacional.

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] (PIAGET, 1970, p. 30).

Esse processo educativo e dinâmico pode ser aplicado nas mais diversas disciplinas da educação, também não se limita a ser só aplicado na educação infantil, mas é aqui que queremos chamar a atenção desta prática. A brincadeira tem um papel fundamental na aprendizagem e crescimento educacional da criança, ocasião em que ela aprende e exercita os seus direitos e faz contato com os campos de experiência.

Um professor de um ER reflexivo surgirá a partir do grau de conhecimento que se tem com a teoria (as referências científicas, as orientações pedagógicas, a apropriação das legislações em educação) e a prática (sua experiência de vida pessoal e profissional, mudanças e permanências promovidas por estas vivências), neste contexto saberemos reconhecer um professor que está disposto a encarar novos desafios através das inovações ou um professor que ainda prefere um acômodo tradicional e não se arrisca em suas metodologias.

Gebhard (1996, p.14) enfatiza a existência de alguns instrumentos que possibilitam a um professor uma prática reflexiva:

- Conversar com outros professores sobre ensino;
- Trocar experiências sobre metodologias e práticas;
- Frequentar seminários e palestras sobre ensinamentos;
- Ler sobre ensino, sobre o significado do ensino, sobre o papel e responsabilidade do professor na sociedade;
- Observar aulas de outros professores, conversar sobre problemas e práticas de ensino e levantar novas questões sobre essas práticas;
- Avaliar sua própria aula, ou seja, pedir a outros professores para observar suas aulas e em ordem, analisar pontos negativos e positivos, para que, com o olhar do outro, o professor possa saber a postura que os outros e ele mesmo têm sobre sua aula.

Esses instrumentos acima citados, embasados nas vivências humanas, podem contribuir suficientemente para um desenvolvimento e aprimoramento docente, em suas práticas metodológicas no decorrer de sua jornada. É interessante destacar também que, frente a essa proposta da composição para um professor pensante a postura da escola é essencial para lhe oferecer suporte e em conjunto, realizarem as estratégias por ambos planejadas. De tal modo que haja incentivo ao professor a reciprocidade de ideias pedagógicas interdisciplinares.

Neste prisma trazemos todas essas concepções para o fazer lúdico-reflexivo-pedagógico para o ambiente do Ensino Religioso escolar como recomenda a BNCC<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> A BNCC é um documento normativo e de referência para toda a educação básica no Brasil. (BRASIL, 2018, p. 9)

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2018, p. 437).

Apesar da BNCC ser um documento norteador e de referência, não significa que as escolas e os professores não possam ir além, trazendo novas propostas de conteúdo e metodologias. Conforme Junqueira e Itoz (2020, p. 75),

É também um documento legal, elaborado por especialistas de alto nível, que passou por diversas audiências públicas em todas as regiões do país e que, por último, foi aprovado pelos representantes do povo. O resultado apresentado estabelece um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” e que precisam ser dadas a conhecer a todo e qualquer aluno da educação básica brasileira. E por último, é um documento que visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada e de todos os cidadãos brasileiros.

Dentro dessa perspectiva o Ensino Religioso está contemplado como componente na Base Nacional Comum Curricular, sendo primordial, essencial e agente determinante na construção dos indivíduos. A BNCC organiza a disciplina de ER em unidades temáticas assim nomeadas: identidades e alteridades; manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida, que são detalhadas em objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Os demais componentes que compõe o currículo também são essenciais, mas é nesta disciplina que encontramos a dimensão religiosa que sustém a existência dos seres humanos. Mas para que esta disciplina se desenvolva em um viés, pluralista, respeitoso, espontâneo e solidário, compete ao professor estudar, planejar e desenvolver aptidões metodológicas/pedagógicas que consigam encantar, motivar e aproximar os alunos para esse universo de uma aprendizagem múltipla, sortida e que a partir do diálogo nas aulas, gere uma cultura de paz no tocante ao entendimento da diversidade cultural religiosa.

De fato, o profissional que irá ministrar essas aulas deverá:

Refletir sobre a dimensão humana do ponto de vista existencial, fenomenológico, idiossincrático, contextual, reflexivo e crítico resgatando a pessoa do ‘ser professor’ e, conseqüentemente, suas relações com uma perspectiva da construção identitária pedagógica intimamente interligada com a educação (SILVA, 2010, p. 21).

Nas trilhas da educação, o professor é um mestre e tem uma função ativa, ele pode criar, modelar, misturar vários aspectos conteudistas e práticos para a realização de várias atividades em que estas, insiram não mais passivamente, os alunos, ele e o ambiente em que estão

inseridos, ou seja, todos sejam ativos. Essa operação, parte do pressuposto de que o professor despertará no aluno algum tipo de habilidade a partir de suas construções método/pedagógicas, assim haverá reflexões por parte dos alunos e teremos aqui, uma atividade construída à base de diálogos e reflexões, neste caso as especificidades do Ensino Religioso.

A sala de aula, enquanto espaço privilegiado de reflexão sobre os limites e superações, exige desse educador a vivência e atitudes. Isto implica a necessidade de se construir uma pedagogia que favoreça tal perspectiva, porque o que objetivamos é fruto de uma experiência pessoal, na incansável busca de respostas para as questões existenciais. É preciso interpenetrar a teoria e a prática. Todavia, em cada cultura estudada em sala de aula, com todas as suas diferenças e a complexidade do tema, existem várias possibilidades de se compreender melhor sobre o fenômeno religioso e uma delas é o diálogo inter-religioso. Isto é de fundamental importância para o ER, porque só através dele é que se dá a compreensão sobre tal fenômeno, onde o respeito às diferenças leva ao entendimento e à boa convivência (HOLMES, 2010, p. 54).

Cada profissional da educação, em especial o professor, deve ter consciência do que utilizar, quando utilizar e quem utilizar para promover um desenvolvimento educacional significativo, para isto, o estudo da metodologia e dos métodos é essencial, não basta se abarrotar de conteúdo para se reconhecer como um bom profissional, o âmbito da educação escolar é muito mais amplo que isto, ou seja, uma metodologia tão relevante como a do lúdico deve ser inserida na prática pedagógica dentro e fora da escola.

O processo de ensino-aprendizagem depende do desenvolvimento harmonioso de todos os canais de relação do ser-humano com o mundo. Ensino e aprendizagem, no sentido holístico, não objetivam apenas capacitar o indivíduo para entender o funcionamento do mundo, mas resolver problemas de ordem prática, posto no cotidiano do ser humano (RODRIGUES, 2020, p. 127).

Uma abordagem teórica e fundamentada em bons preceitos metodológicos fornece ao educador um leque de possibilidades que o levará e aos seus educandos a níveis de compreensão do que se ler e do que se pratica, dentro e fora de sala de aula. Boas metodologias atreladas a observação do ambiente em que se trabalha nos levará a um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, que perpassa a dimensão escolar.

O lúdico é uma das mais diversas metodologias que podem ser inseridas no ambiente da escola, e no E.R. não seria diferente, esta promove de maneira espontânea e natural a descoberta de habilidades e disposições dos sujeitos envolvidos. Não é apenas uma brincadeira, sem pé e nem cabeça, é uma fundamentação científica com proposta para a evolução cognitiva e motora dos envolvidos, é algo que tem um critério científico e pedagógico, que causa de fato uma influência em todo processo educativo.

Não distante dos outros componentes educacionais e disciplinares, o ER também carece de metodologias ativas e inovadoras para garantir uma aquisição de saberes, cada item criado para trabalhar toda estrutura das religiões perpassa por legislações, metodologias, práticas e muito diálogo.

Este diálogo deve surgir a partir das inquietações dos alunos e de uma boa instrução do professor, deste modo, a aula terá um rendimento positivo, e o que seria positivo? Uma compreensão do que foi explanado pelo professor, uma consciência, um entendimento da aula. Para Kluck (2020, p. 142, “as inovações pedagógicas são bem-vindas, em especial para uma geração cujo acesso ao novo é ilimitado”. E complementa:

Docentes relatam dificuldade para desenvolver o conteúdo utilizando jogos, pela falsa crença ou necessidade de aparato tecnológico. Contudo, a proposição de jogos de tabuleiro ou de mesa, similares ao ludo ou batalha naval, por exemplo, e para além destes jogos de memória quebra-cabeças e palavras cruzadas tem o atrativo do registro de pesquisas dos próprios estudantes, que se responsabilizam por desenvolver o jogo, e depois fruir em duplas ou grupos (KLUCK, 2020, p.142).

Portanto, está mais do que fundamentado que é válido utilizar da ludicidade na sala de aula do ER. As aulas se tornam mais interativas e interessantes para o aluno. A aprendizagem é facilitada e os resultados são indiscutíveis. A utilização de jogos, brincadeiras, engajam, motivam e facilitam o aprendizado, possibilitando aos alunos e também aos professores o domínio de novas ferramentas.

Toda mudança sofre questionamentos, e não seria diferente com o Ensino Religioso, pois ainda persiste uma prática pedagógica por parte de alguns educadores arraigada ao ensino tradicional e engessado. Através desse trabalho queremos propor algo diferente, que possa transpor essas barreiras. A proposta da ludicidade, do aprender brincando, é de uma relevância ímpar, pois traz uma metodologia inovadora que proporciona um novo olhar para a disciplina. Aulas diferenciadas, que buscam uma aprendizagem qualitativa através do brincar, com a inserção da leveza, da diversão, através da ludicidade.

Com esse trabalho, espera-se dar uma contribuição significativa para o Ensino Religioso, norteado pela BNCC, embasado nas Ciências das Religiões e em transdisciplinaridade com outras ciências, passo importante para a construção de novos conteúdos e metodologias.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidenciou que a ludicidade, enquanto estratégia metodológica, constitui um recurso pedagógico fundamental para o Ensino Religioso, sobretudo no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao aliar o brincar ao processo

de ensino-aprendizagem, o professor não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, como também potencializa a compreensão de conteúdos significativos que perpassam a dimensão religiosa, cultural e ética da formação humana.

Os dados analisados demonstraram que as práticas lúdicas promovem um ambiente escolar mais dinâmico, motivador e propício à construção de saberes, ao estimular a participação ativa dos alunos, o respeito à diversidade e a vivência de valores fundamentais para a convivência democrática. A ludicidade revelou-se, assim, como um meio eficaz de mediar conhecimentos e ampliar as possibilidades educativas no Ensino Religioso, superando modelos tradicionais e promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, constatou-se que a eficácia dessas práticas está intrinsecamente vinculada à postura reflexiva e propositiva do docente, que deve planejar, mediar e avaliar continuamente suas intervenções pedagógicas, com base em fundamentos teóricos sólidos e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, reitera-se a importância de investir na formação docente continuada, no desenvolvimento de competências metodológicas e na valorização de abordagens inovadoras que contemplem a ludicidade como um eixo estruturante do processo educacional. Que este trabalho possa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanizadoras, dialógicas e integradoras, capazes de transformar o Ensino Religioso em uma experiência de aprendizagem crítica, inclusiva e plural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) > Acessado em: 27 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) > Acessado em: 27 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30<sup>a</sup> ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FROEBEL, F. **The education of man**. In: HARRIS, W.T.(Ed.). The international series. New York-London: D. Appleton and Company, 1896,1897. Vol 5.

GEBHARD, Jerry G. **Teaching as a Foreigner or second language**: a selfdevelopment and methodology guide. Michigan: The University of Michigan Press, 1996.

HOLMES, M. **Ensino Religioso**: problemas e desafios. UFPB. João Pessoa, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

JUNQUEIRA; ITOZ. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In.: **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74-92.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos E Brincadeiras Na Educação Infantil. **Anais Do I Seminário Nacional**: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KLUCK, Cláudia Regina. Conhecimento Religioso: possibilidades de aprendizagem a partir da BNCC. In.: **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 114-133.

KLUCK, Cláudia Regina. Metodologia e didática em face da BNCC. In.: **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 134-155.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira da. **O lúdico no Ensino Religioso**. Disponível em: <<http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2017/04/o-ludico-no-ensino-religioso.html>> Acessado em: 27 de maio de 2025.

SILVA, Marinilson Barbosa. **Em Busca do Significado do Ser Professor do Ensino Religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

# Capítulo 7

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: SABERES, RESISTÊNCIAS E COMPROMISSOS COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

### TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: KNOWLEDGE, RESISTANCE, AND COMMITMENTS TO PUBLIC EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-7

Inácio José Rhoden <sup>1</sup>

Jaime André Klein <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandos em Ciências da Educação na Veni Creator Christian University.

#### RESUMO

A formação de professores no Brasil configura-se como um campo estratégico para o fortalecimento da escola pública, democrática e socialmente referenciada. Ainda marcada por tensões entre perspectivas tecnicistas e abordagens críticas, essa formação evidencia desafios persistentes, tais como a fragmentação entre os processos de formação inicial e continuada, o distanciamento entre teoria e prática e a recorrente desvalorização profissional. Este artigo tem por objetivo analisar criticamente as concepções e políticas que orientam a formação docente no contexto educacional contemporâneo, articulando dimensões históricas, institucionais e pedagógicas. Adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura acadêmica, tendo como referências centrais os estudos de Dermeval Saviani (2005, 2009, 2011), António Nóvoa (1992, 2012, 2022) e Maria Isabel da Cunha (2010, 2013), entre outros. Ao conceber a formação docente como um processo contínuo, situado e permeado por experiências e reconstruções, o estudo propõe a superação de modelos fragmentados e prescritivos, em favor de práticas formativas dialógicas, reflexivas e conectadas à realidade das escolas. Os resultados esperados envolvem a sistematização das principais contribuições teóricas, a identificação de limites nas políticas atuais e a proposição de caminhos para consolidar uma formação docente crítica, ética e socialmente comprometida. Busca-se, assim, contribuir para o aprofundamento do debate educacional e para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às demandas da prática pedagógica e às trajetórias profissionais dos docentes brasileiros.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Prática docente. Formação crítica.

#### ABSTRACT

Teacher training in Brazil is a strategic field for strengthening democratic, socially-referenced public schools. Still marked by tensions between technocratic perspectives and critical approaches, this training highlights persistent challenges, such as the fragmentation of initial and continuing education processes, the gap between theory and practice, and the recurring professional devaluation. This article aims to critically analyze the concepts and policies that guide teacher training in the contemporary educational context, articulating historical, institutional, and pedagogical dimensions. A qualitative approach is adopted, based on a review of academic literature, with central references to the studies of Dermeval Saviani (2005, 2009, 2011), António Nóvoa (1992, 2012, 2022), and Maria Isabel da Cunha (2010, 2013), among others. By conceptualizing teacher education as an ongoing process, situated and permeated by experiences and reconstructions, the study proposes overcoming fragmented and prescriptive models in favor of dialogical, reflective training practices connected to the realities of schools. The expected results involve systematizing key theoretical contributions, identifying limitations in current policies, and proposing paths to consolidate critical, ethical, and socially committed teacher education. Thus, the study seeks to contribute to the deepening of the educational debate and the formulation of public policies more sensitive to the demands of pedagogical practice and the professional trajectories of Brazilian teachers.

**Keywords:** Educational policies. Teaching practice. Critical training.

## 1. INTRODUÇÃO

Formar professores constitui, indiscutivelmente, um dos pilares centrais para a construção de uma educação que faça sentido tanto para os que estão em sala de aula quanto para a sociedade em geral. Esse processo ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ou técnicas: trata-se de preparar sujeitos capazes de enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo, lidar com as contradições sociais e responder, com criticidade e sensibilidade, aos desafios de ensinar em um país marcado por profundas desigualdades.

A trajetória da docência no Brasil tem sido historicamente condicionada por distintos contextos políticos, econômicos e culturais, os quais imprimiram à formação docente um caráter tenso e disputado. Enfrentar essa realidade exige reconhecer a precarização do trabalho docente, a recorrente desvalorização profissional e a vigência de reformas educacionais que, muitas vezes, negligenciam o cotidiano escolar. Assim, qualquer debate sobre a formação de professores requer escuta sensível, valorização da experiência e compromisso com um projeto de sociedade mais justo e democrático.

Historicamente, a formação docente no país oscilou entre enfoques voltados à centralidade dos conteúdos disciplinares e abordagens que priorizam os aspectos pedagógicos da prática. Tal oscilação revela impasses mais profundos sobre o papel do professor na sociedade. Dermeval Saviani (2009) evidencia que, apesar de avanços importantes como a criação das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, a formação docente permaneceu marcada por fragmentações, expressas na dissociação entre conteúdo e pedagogia, bem como na ausência de um horizonte crítico e ético.

No contexto contemporâneo, a formação de professores tem adquirido centralidade nas discussões educacionais, em razão de múltiplas exigências: o avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à escola, os debates sobre inclusão e diversidade, além da pressão por resultados em avaliações de larga escala. Frente a esse cenário, torna-se evidente que a preparação docente não pode se restringir a treinamentos técnicos e descontextualizados.

Diversos autores, entre eles António Nóvoa (2022), defendem a valorização do “conhecimento profissional docente” saberes que emergem da prática cotidiana e das interações vividas no ambiente escolar, como elemento estruturante da formação. Nesse mesmo sentido, Maria Isabel da Cunha (2013) propõe uma concepção formativa construída em diálogo com os contextos reais da docência, alertando para os riscos de modelos prescritivos, distantes das experiências concretas dos professores.

Contudo, permanecem desafios estruturais: currículos fragmentados, distanciamento entre universidade e escola, desarticulação entre formação inicial e continuada e políticas públicas orientadas por racionalidades tecnocráticas. Tais fatores reiteram a urgência de revisitar criticamente os modelos formativos em vigor, reconhecendo as disputas ideológicas que os atravessam e suas implicações para o trabalho docente.

Reconhecer o professor como sujeito crítico, produtor de saberes e agente de transformação social é passo fundamental para a revalorização da profissão e para a construção de um projeto educativo público, plural e socialmente referenciado. É nesse horizonte que se insere a presente investigação, cujo objetivo é analisar criticamente os modelos de formação de professores, à luz de referenciais teóricos contemporâneos, destacando tanto seus limites quanto suas possibilidades.

A escolha por este campo de estudo decorre de inquietações compartilhadas por inúmeros educadores, conscientes da centralidade da formação docente para a qualidade da educação brasileira. Ao recuperar experiências que respeitem a autonomia docente e se baseiem em princípios democráticos, este artigo busca contribuir para a elaboração de propostas formativas coerentes com a realidade das redes públicas de ensino. Mais do que um exercício teórico, trata-se de afirmar a formação como espaço de produção de saberes, fortalecimento identitário e compromisso ético com a escola pública e com a transformação social.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Considerando que a pesquisa tem como foco a análise da formação de professores a partir de uma perspectiva bibliográfica e referencial, a abordagem metodológica mais adequada é a qualitativa, voltada para a revisão sistematizada e crítica da literatura especializada sobre o tema.

Segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é um método essencial para construir um referencial teórico sólido, pois permite identificar, analisar e interpretar os principais conceitos e teorias relacionados ao problema investigado”. Essa modalidade de investigação permite mapear conceitos, teorias e controvérsias, aprofundando a compreensão do fenômeno a partir dos estudos já existentes.

Além disso, Lakatos e Marconi (2003, p.183) destacam que a pesquisa bibliográfica é crucial, pois não “é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Por isso, em estudos que buscam refletir criticamente sobre a formação de professores, esse tipo

de pesquisa oferece subsídios para uma análise aprofundada dos aspectos históricos, políticos e sociais envolvidos.

A abordagem qualitativa se alinha a essa perspectiva, pois privilegia a interpretação crítica e contextualizada dos textos e documentos selecionados, buscando construir um entendimento articulado e consistente do tema. Conforme Bardin (2016, p. 47), a análise qualitativa de conteúdo desafia o pesquisador a “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem”.

Portanto, mesmo sendo uma pesquisa documental e bibliográfica, a postura qualitativa se mostra fundamental para que o estudo não se restrinja a uma mera descrição, mas desenvolva uma reflexão crítica e integrada, capaz de revelar as diferenças e complexidades da formação docente. Caso o pesquisador deseje enriquecer a pesquisa com dados quantitativos oriundos de estudos secundários, como estatísticas educacionais ou resultados de avaliações, a abordagem mista também pode ser considerada. No entanto, para o foco principal em revisão e análise teórica, a pesquisa qualitativa bibliográfica é a escolha mais apropriada.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERSPECTIVAS, CONTROVÉRSIAS AVANÇOS RECENTES

Discutir a formação de professores é, hoje, revisitar um dos fundamentos mais sensíveis e decisivos da qualidade da educação pública. Trata-se de um tema que, embora constantemente reafirmado por pesquisadores e por políticas educacionais como eixo estratégico, nem sempre foi tratado com a coerência e o compromisso que sua importância exige. Ao longo do tempo, o que se consolidou foi um campo permeado por disputas: projetos pedagógicos distintos, interesses políticos em conflito e diferentes concepções de conhecimento têm se entrelaçado, muitas vezes em tensão, na definição do que é ser professor e de como se deve formar esse profissional.

Para alcançar uma compreensão mais profunda sobre essa complexidade, é imprescindível olhar para a formação docente com lentes históricas, reconhecendo os caminhos trilhados e as rupturas necessárias. Dermeval Saviani (2011) destaca que a história da formação de professores no Brasil foi marcada por um modelo tecnicista, em que o professor era concebido como mero executor de métodos e conteúdos definidos externamente. Nesse modelo, havia uma separação artificial entre o saber pedagógico e o saber científico, o que

esvaziava o papel formativo da prática docente. A pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, surge justamente como uma resposta a esse reducionismo, ao propor uma articulação dialética entre teoria e prática, com base em uma perspectiva que busca transformar a realidade social por meio da educação.

Essa crítica não é isolada. António Nóvoa (2022) também aponta os limites dos modelos formativos que desconsideram o saber construído no exercício da docência. Para ele, a identidade profissional do professor vem sendo diluída em propostas que ignoram a natureza coletiva, situada e vivencial do conhecimento pedagógico. Nóvoa (2022) defende que o professor não apenas aplica saberes produzidos em instâncias superiores, mas é também produtor de um conhecimento específico, que emerge do cotidiano escolar, das interações com os alunos, dos desafios institucionais e da troca com outros docentes. Ao cunhar o conceito de conhecimento profissional docente, ele rompe com a ideia de que apenas a universidade detém legitimidade para produzir saberes educativos, valorizando o que é construído na prática, na escuta e no coletivo.

Esse entendimento resgata a docência como uma prática reflexiva, crítica e situada. Ser professor é um ofício que exige formação sólida, mas também sensível à complexidade humana e social do trabalho educativo. Reconhecer isso é, ao mesmo tempo, um gesto político e epistemológico: é reafirmar que o professor tem voz, saber e lugar na construção de uma escola mais justa e transformadora.

Na perspectiva de António Nóvoa, o conhecimento profissional docente não se encaixa nem no modelo técnico nem no acadêmico tradicionais. Ele o define como um “terceiro gênero de conhecimento” (NÓVOA, 2022, p. 9), ancorado na experiência cotidiana, nas práticas compartilhadas e no pertencimento a um coletivo que atua em nome do público. Esse conceito traz implicações significativas para a formação de professores, pois rompe com a lógica de uma prática meramente aplicada ou instrumental. Para Nóvoa, o conhecimento docente inclui, necessariamente, uma dimensão reflexiva e analítica, que se constrói na relação viva com os desafios da escola, com os outros e com os sentidos atribuídos ao ato de ensinar.

O autor propõe, assim, um deslocamento importante: o centro da formação docente não deve estar fora da profissão, mas sim em sua própria prática nas escutas, nas colaborações e nos contextos reais em que os professores atuam. Ele defende, com ênfase, que os processos formativos devem ser construídos com os professores e a partir deles, levando em conta seus desejos, inquietações e necessidades concretas. Trata-se de uma reivindicação por um modelo mais participativo, que reconheça os docentes como protagonistas de sua própria formação (NÓVOA, 2022).

Essa visão encontra ressonância nos estudos de Maria Isabel da Cunha (2013), que também ressalta a centralidade da experiência e da trajetória dos professores na construção do conhecimento pedagógico. Para a autora, a formação não pode desconsiderar o professor como sujeito histórico, inserido em relações institucionais, culturais e políticas que moldam sua identidade profissional ao longo do tempo. É nesse entrelaçamento entre vivência, contexto e reflexão que, segundo Cunha (2013), se dá a verdadeira construção formativa uma formação que não se impõe de fora, mas que emerge do cotidiano da docência e das marcas que ela vai deixando em cada educador.

Para a autora, “o principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais” (CUNHA, 2013, p. 619). Nesse sentido, a partir da autora, reconhecer a docência como uma prática complexa implica romper com visões reducionistas que a tratam como mera aplicação de métodos. A valorização dos saberes construídos na prática cotidiana reforça a necessidade de uma formação docente situada, crítica e reflexiva. Ainda, para Cunha (2013), a docência é uma prática social complexa que não pode ser reduzida a técnicas de ensino ou à simples aplicação de métodos.

Ainda assim, Maria Isabel da Cunha chama atenção para um ponto crucial: reconhecer os saberes dos professores implica romper com a divisão tradicional entre formação inicial e continuada. Para ela, é preciso enxergar a formação como um processo permanente um percurso que se faz ao longo da trajetória profissional, sempre em movimento, sempre sujeito a revisões e reconstruções.

A autora argumenta que a experiência acumulada no exercício da docência não pode ser vista como algo a ser corrigido ou substituído por discursos abstratos, muitas vezes distantes da realidade concreta das escolas. Pelo contrário, é justamente essa experiência que deve ser considerada fonte legítima de elaboração pedagógica (CUNHA, 2013).

Há, aliás, um ponto de encontro significativo entre Cunha, Saviani e Nóvoa: todos os três se colocam de maneira crítica diante da racionalidade técnica que vem pautando muitas das políticas educacionais nas últimas décadas. Trata-se de uma lógica que empobrece a formação docente ao reduzi-la a treinamentos rápidos, orientados por metas e resultados imediatos, como se ensinar fosse apenas uma operação mecânica, descolada de valores, contextos e sentidos.

Saviani (2011) problematiza esse tecnicismo ao mostrar como ele se sustenta numa suposta neutralidade que, na prática, desativa a potência política da educação. Quando o professor é tratado apenas como aplicador de métodos, perde-se a possibilidade de que ele

compreenda criticamente o lugar que ocupa na escola e na sociedade. A formação, nesse caso, deixa de ser um processo emancipador e passa a funcionar como um instrumento de conformação.

Nessa mesma direção, António Nóvoa (2012) adverte para os riscos dos modelos formativos que operam com base em competências prescritas de fora para dentro, sem levar em conta os contextos nos quais os professores estão inseridos. Segundo ele, esse tipo de abordagem tende a transformar a formação docente em um ritual vazio, marcado por burocracias, relatórios e discursos que pouco se conectam com o cotidiano da sala de aula.

Em suas palavras, “hoje, temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas” (NÓVOA, 2012, p.12). A provocação é certa: sem escuta, sem envolvimento real dos professores, dificilmente haverá mudança concreta na formação ou na prática pedagógica.

A distância entre universidade e escola é um dos pontos que mais mobilizam críticas entre os principais autores que pensam a formação docente. Dermeval Saviani é enfático ao afirmar que uma formação verdadeiramente crítica e emancipadora só é possível quando há integração real entre o saber científico e a prática pedagógica. Sem essa articulação, a formação corre o risco de se tornar abstrata, desvinculada das questões concretas que marcam o cotidiano das escolas e a atuação dos professores.

Maria Isabel da Cunha (2010) reforça essa perspectiva ao destacar como a universidade, com frequência, opera a partir de uma lógica que marginaliza a escola enquanto espaço legítimo de produção de conhecimento. Para ela, há um descompasso evidente entre os discursos acadêmicos e a realidade vivida por professores e alunos. Quando a universidade ignora as práticas escolares como fontes de saber, contribui para um modelo de formação que impõe mais do que dialoga, que instrui mais do que escuta.

Buscando superar essa fragmentação, António Nóvoa propõe a criação de novos arranjos institucionais, que conectem de forma mais horizontal escolas, universidades, redes de ensino e os próprios docentes em torno de um mesmo processo formativo. Ele defende que a formação não pode ser pensada como um fluxo unilateral de conhecimento, sempre vindo “de cima para baixo”, mas sim como um espaço de convivência e de construção coletiva, onde o saber circula em todas as direções (NÓVOA, 1992). Essa proposta implica repensar não apenas os lugares da formação, mas também os modos de relação entre os sujeitos envolvidos.

Essa ideia de formação como um processo coletivo também ocupa lugar central nos estudos de Maria Isabel da Cunha. Em seus escritos, ela argumenta que os professores devem ser reconhecidos como parte de um corpo profissional que compartilha experiências, desafios

e saberes. A profissionalidade docente, segundo Cunha (2006), não se constitui apenas em cursos formais, mas se constrói no chão da escola no diálogo com os colegas, na relação com os alunos, na interação com a comunidade. É nesse cotidiano pulsante que se forja o ser professor.

Apesar dessas contribuições teóricas tão consistentes, as políticas públicas de formação docente ainda tendem a privilegiar modelos individualizados, centrados na eficiência e em resultados mensuráveis. Essa lógica tecnicista, como alerta Saviani (2011), ignora a historicidade da prática pedagógica e reduz a formação a um conjunto de indicadores. Para ele, a qualidade da formação não pode ser avaliada apenas por métricas de desempenho, mas sim por sua capacidade de sustentar uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana uma educação que forme sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social.

A dimensão política da formação docente ocupa um lugar de destaque no pensamento de Dermeval Saviani. Para ele, ser professor não é apenas exercer uma função técnica; é também assumir um papel historicamente situado, carregado de valores, intenções e projetos de sociedade. O ato de ensinar, nesse sentido, nunca é neutro ele expressa uma determinada visão de mundo e se inscreve nas disputas que atravessam a vida social.

Saviani (2011) pontua que o trabalho docente tem uma história, e que essa história está profundamente entrelaçada com os caminhos da própria educação pública no Brasil. Por isso, ele defende que a formação de professores não pode se restringir à lógica da adaptação às normas e exigências do presente. Ao contrário, precisa ser pensada como parte de um projeto transformador, capaz de questionar a ordem vigente e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É nessa perspectiva crítica que a formação ganha sentido: como prática intencional, situada e politicamente comprometida. Para o autor, “o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político, sendo a própria distinção entre os aspectos técnico e político uma abstração” (SAVIANI, 2011, p. 45). Ainda, para ele, “a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, [...] tenha ou não consciência do significado político da ação educativa” (SAVIANI, 2011, p. 45). Destaca-se, portanto, que educar é um ato político que implica escolha de valores e compromisso com o projeto histórico de superação das desigualdades.

António Nóvoa (2022) também chama atenção para a dimensão ética e pública que atravessa o exercício da docência.

uma dimensão ética e política. Ética como compromisso de combate pela equidade e pela justiça social. Não há conhecimento profissional sem esse compromisso. Política como presença no espaço público da educação. Não há conhecimento profissional sem essa presença. Os professores não podem tornar-se invisíveis. É como coletivo que devem assumir plenamente as suas responsabilidades na escola e na sociedade (NÓVOA, 2022, p. 11).

Para ele, o conhecimento que se produz na escola não é propriedade individual, nem tampouco um bem privado a ser acumulado; trata-se de um saber construído em relação, compartilhado no coletivo, e comprometido com o bem comum. Ao destacar esse aspecto, Nóvoa (2022) provoca a pensar o trabalho docente não apenas como um ofício técnico, mas como uma prática essencialmente ligada à responsabilidade social e à formação de sujeitos críticos e participativos.

Todavia, segundo o autor, os professores são agentes do espaço público da educação, com responsabilidade na construção da democracia e na formação cidadã. Para ele, a formação docente deve ser pensada não apenas como preparação para ensinar conteúdos, mas como desenvolvimento de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social e política.

A compreensão crítica e comprometida da formação docente encontra eco nas ideias de Maria Isabel da Cunha, que rejeita qualquer tentativa de neutralizar o papel do professor. Para a autora, o educador não é um mero técnico que executa tarefas previamente definidas, mas sim um intelectual que lê, interpreta e transforma a realidade a partir de sua atuação cotidiana (CUNHA, 2010). Essa concepção exige que os processos formativos não se limitem à transmissão de conteúdos, mas que incluam espaços efetivos de escuta, debate e elaboração de sentidos sobre o fazer pedagógico.

No entanto, embora haja muitos pontos de convergência entre os principais autores que discutem a formação docente, também se observam diferenças de ênfase, sobretudo em relação ao peso atribuído aos aspectos estruturais e subjetivos desse processo. Saviani (2011), ancorado na pedagogia histórico-crítica, coloca no centro da discussão as condições sociais, políticas e materiais que moldam a prática docente, entendendo a profissão como parte das engrenagens da reprodução (e possível transformação) das relações sociais.

Cunha (2010), por outro lado, se volta mais diretamente para o campo das experiências e interações institucionais que atravessam a trajetória de cada educador, apostando numa compreensão identitária e situada da docência. Já António Nóvoa (2022) parece caminhar em busca de uma síntese entre essas perspectivas, ao afirmar que o conhecimento profissional do professor se constitui na articulação entre cultura, contexto e experiência, três dimensões que não se separam na prática cotidiana da escola.

Essa tensão entre estrutura e subjetividade, longe de representar uma oposição insolúvel, expressa justamente a complexidade do campo da formação docente. E é nessa multiplicidade de olhares que reside a riqueza do debate. Políticas e práticas formativas eficazes precisam partir do reconhecimento dessa complexidade, levando em consideração não apenas os marcos estruturais que condicionam o trabalho dos professores, mas também suas trajetórias, seus saberes e os sentidos que constroem sobre a própria profissão.

Outro ponto em que os três autores se aproximam é na crítica à fragmentação que ainda marca fortemente os processos formativos. Essa fragmentação pode assumir diferentes formas: a cisão entre teoria e prática, a distância entre universidade e escola, ou a separação rígida entre formação inicial e continuada. Saviani (2011) atribui essa lógica à influência de um modelo dualista de educação, que historicamente separa o “saber para pensar” do “saber para fazer”. Como alternativa, ele propõe uma formação unitária, em que os fundamentos teóricos acompanham, desde o início, a prática docente, numa relação de mútua implicação e não de subordinação.

Antônio Nóvoa também contribui de forma significativa para esse debate ao sugerir que em vez de pensar a formação como algo linear e pontual, que ela se desdobre ao longo da carreira, incorporando diferentes momentos formativos em diálogo com os desafios concretos da docência. Essa proposta busca reconhecer a formação como um processo que se renova no encontro entre os professores, suas realidades e os sentidos que atribuem ao seu trabalho. Ele argumenta que “não há mais lugar para uma formação inicial que pretenda dar conta de tudo, nem para uma formação continuada que se limite a correções pontuais. É preciso pensar a formação como um continuum” (NÓVOA, 2022, p. 45).

Maria Isabel da Cunha (2013) também se junta ao coro de vozes que defendem uma concepção de formação como processo contínuo e vital. Para ela, ser professor é estar permanentemente em formação, um movimento que não se esgota em etapas formais ou momentos pontuais, mas que se desdobra ao longo de toda a trajetória profissional, permeado por rupturas, recomeços, experiências concretas e reflexões que se acumulam e se transformam com o tempo (CUNHA, 2013). Essa ideia exige pensar a formação de modo articulado à vida real da escola, levando em conta seus desafios cotidianos, suas tensões e suas potências.

No que diz respeito ao papel da universidade nesse processo, os três autores convergem em uma crítica importante: a dificuldade histórica das instituições acadêmicas em se aproximar verdadeiramente da realidade escolar. Saviani (2009), ao discutir os cursos de licenciatura, destaca que ainda persiste uma formação centrada quase exclusivamente no domínio do conteúdo disciplinar, deixando em segundo plano os aspectos pedagógicos que são

fundamentais para o exercício da docência. Segundo ele, essa desvalorização da pedagogia, muitas vezes relegada à periferia dos currículos, contribui para o distanciamento entre os saberes construídos na universidade e as exigências concretas da prática educativa (SAVIANI, 2009). Para o autor, essa fragmentação empobrece a formação e dificulta que os professores desenvolvam uma leitura crítica da realidade escolar e social.

António Nóvoa, por sua vez, acrescenta que a universidade precisa romper com o academicismo isolado e abrir-se a novas formas de interação com a escola. Ele argumenta que a formação docente deve acontecer em um território de encontro, um espaço de investigação conjunta, de experimentação e diálogo entre os diferentes saberes que circulam dentro e fora da universidade. Nóvoa propõe que os professores formadores habitem tanto o universo acadêmico quanto o cotidiano escolar, transitando entre os dois espaços, em vez de estarem fixados exclusivamente em um deles (NÓVOA, 1992). Essa mobilidade é, para ele, condição para que a formação seja viva, contextualizada e transformadora.

Já Maria Isabel da Cunha (2010) volta seu olhar para outro aspecto igualmente essencial: a valorização da experiência profissional dos professores em formação. Ela critica duramente os currículos que tratam os docentes como recipientes vazios, prontos para serem preenchidos por teorias desconectadas de sua realidade. Em sua perspectiva, a formação não deve ignorar a história de vida do professor, mas tomá-la como ponto de partida legítimo para o desenvolvimento profissional (CUNHA, 2010). Esse reconhecimento da trajetória pessoal e profissional como parte constitutiva da formação rompe com a lógica homogeneizante e valoriza os sujeitos em sua singularidade.

As contribuições dos três autores apontam para um caminho possível e necessário: superar os modelos formativos tradicionais implica reconhecer o professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Isso passa por construir políticas que respeitem sua autonomia, estimulem a investigação sobre a prática e promovam a construção coletiva de saberes. A formação, nesse horizonte, deixa de ser prescritiva e passa a ser emancipada, espaço de crítica, criação e transformação real.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores continua sendo uma das bases mais sólidas e desafiadoras da construção de uma educação pública que seja, de fato, significativa. Não se trata apenas de habilitar profissionais para repassar conteúdos, mas de compreender a formação como um processo contínuo, enraizado na experiência humana, marcado por escolhas, rupturas, recomeços e um compromisso ético com a transformação das realidades escolares e sociais.

Todavia, é importante destacar que os modelos de formação historicamente adotados ainda carregam marcas de uma lógica fragmentada. A separação entre teoria e prática, a rigidez dos currículos e a distância as discussões que acontecem nas universidades e a realidade do chão da escola dificultam a construção de processos formativos que dialoguem com a vida real dos professores.

É crucial e urgente reconhecer que o professor não é um simples executor de métodos, mas um sujeito que interpreta o mundo à sua volta, que toma decisões, que se envolve, que resiste. A valorização do saber que nasce da experiência, esse saber que se forja nos corredores da escola, nas conversas entre colegas, nos impasses da sala de aula, é essencial para fortalecer a autonomia profissional. Formar professores, nesse sentido, é também um exercício de escuta, de confiança e de construção coletiva.

A formação docente não cabe em cursos padronizados, nem se resolve em momentos isolados. Ela se estende por toda a vida profissional, atravessando dimensões que vão muito além do domínio técnico: ela toca o emocional, o social, o político. Cada trajetória carrega sua singularidade, marcada por encontros, aprendizados, dúvidas e reinvenções. Valorizar esse percurso implica compreender a escola não apenas como espaço de trabalho, mas como território de existência.

Ainda haja importantes avanços teóricos e práticos na área, os desafios estruturais permanecem e não podem ser ignorados. A precarização das condições de trabalho, a desvalorização simbólica da profissão e políticas públicas que muitas vezes desconhecem (ou ignoram) o chão da escola continua a comprometer os caminhos da formação. Não se trata apenas de atualizar programas ou reformar leis: é preciso um deslocamento mais profundo, uma mudança de olhar que coloque o professor no centro dos projetos educacionais, como sujeito de pensamento, de ação e de transformação e não como executor de tarefas.

Essa pesquisa reforça que apostar na formação docente é investir não apenas na melhoria da educação, mas na construção de uma sociedade mais justa e democrática. É um compromisso que ultrapassa legislações: é uma escolha ética e política. Reconhecer o professor como alguém que pensa, que sente, que cria e que se compromete com o bem comum é essencial para fazer da escola um espaço vivo, de diálogo, de esperança e de possibilidades reais de mudança.

## REFERÊNCIAS

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

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609–625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura**. **Cadernos de Educação** | FaE/UFPel | Pelotas [27]: 55- 71, julho/dezembro 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/979d8d82adea7400236134fb775cf6c2.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2025.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11–22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Espaço Aberto/**Revista Brasileira de Educação**, vol. 27. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em 22 de junho de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teórico-metodológicos do problema no contexto brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11–26, jul./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7–19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

# Capítulo 8

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS

### INTEGRAL EDUCATION IN BRAZIL: PATHS TAKEN

DOI: 10.51859/amplla.emi021.1125-8

Ivanilda dos Santos Morais<sup>1</sup>  
Mardonio Ginane<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandos em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar os caminhos percorridos pela educação integral no Brasil, com ênfase nas políticas públicas, concepções teóricas e práticas pedagógicas que marcaram sua trajetória histórica. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com caráter descritivo e apoiamos nossas análises nas contribuições teóricas de autores que se debruçam ao estudo da educação integral, dentre eles, destacamos Moll (2013), Junqueira (2019), Almeida (2018), Menezes (2021). O estudo evidencia que a educação integral, embora prevista em marcos legais e debatida em diversos períodos históricos, enfrenta desafios estruturais e conceituais para sua efetiva implementação nas redes de ensino. Concluiu-se que, a educação integral no Brasil tem sido marcada por avanços graduais, apesar das dificuldades, inconstâncias e desafios enfrentados ao longo dos anos e que se faz necessário o fortalecimento de políticas intersectoriais, investimentos contínuos e a valorização do espaço escolar como um território de formação integral do sujeito. A pesquisa realizada pode vir a contribuir para que estudos futuros possam aprofundar a análise do tema.

**Palavras-chave:** História da educação. Legislação brasileira. Políticas públicas.

#### ABSTRACT

This article aims to investigate the paths taken by comprehensive education in Brazil, with an emphasis on public policies, theoretical concepts, and pedagogical practices that have marked its historical trajectory. Methodologically, we use descriptive bibliographic research and base our analyses on the theoretical contributions of authors who study comprehensive education, including Moll (2013), Junqueira (2019), Almeida (2018), and Menezes (2021). The study highlights that comprehensive education, although provided for in legal frameworks and debated in various historical periods, faces structural and conceptual challenges for its effective implementation in education systems. We conclude that comprehensive education in Brazil has been marked by gradual advances, despite the difficulties, inconsistencies, and challenges faced over the years. It is necessary to strengthen intersectoral policies, continuous investment, and the appreciation of the school space as a territory for the comprehensive development of the individual. This research may contribute to future studies that may deepen the analysis of this topic.

**Keywords:** History of education. Brazilian legislation. Public policies.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação é um processo contínuo que envolve a participação do indivíduo por meio da experiência vivida, que pode ocorrer em diferentes espaços e momentos ao longo da vida. Assim, “(...) o aprendizado ocorre desde o nascimento e se estende a todas as fases do desenvolvimento humano, que é descrito como um processo permanente” (COSTA JÚNIOR et al., 2023, p. 03). Diante desse pensamento, destacamos que o processo educacional de um ser humano envolve múltiplas maneiras de aprendizado e desenvolvimento. A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida, ocorrendo em diferentes contextos: na família, na escola e na comunidade onde estamos inseridos.

A busca por uma educação de qualidade que priorize a formação plena do ser humano não é algo exclusivo da contemporaneidade. Há muitos anos que a concepção de educação integral faz parte dos debates na educação e na política. A palavra integral está relacionada à “totalidade, total, inteiro, completo” (INTEGRAL, 2024). Portanto, defender uma educação integral é defender uma educação que pense o ser humano por inteiro, em todas as dimensões.

Essa modalidade de ensino que busca a formação plena do indivíduo tem sido cada vez mais idealizada pelos gestores educacionais, tornando-se uma tendência da educação contemporânea. Em contrapartida, a história da educação brasileira nos mostra que a implementação da Educação de Tempo Integral através de políticas públicas destinadas a esse fim é um projeto de difícil execução, especialmente pelo investimento financeiro que é necessário para sua efetivação.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica e tem cunho descritivo. Sabe-se que a pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no processo científico pois fornece a base teórica e contextual para qualquer investigação. Ao revisar trabalhos anteriores, o pesquisador tem a oportunidade de compreender como o fenômeno já foi abordado por outros estudiosos e identificar lacunas no conhecimento existente.

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 65-66).

De acordo com Gil (2008) a pesquisa de caráter descritivo tem por objetivo **observar, registrar e analisar fatos ou realidades**, sem interferir neles. Os métodos **utilizados nesse**

**tipo de pesquisa são sistemáticos e padronizados**, como por exemplo o uso de questionários ou observações feitas de forma organizada, para garantir que os dados sejam confiáveis e comparáveis.

Portanto, a pesquisa descritiva é essencial por seu papel na **identificação e organização sistemática da realidade estudada**, funcionando como um alicerce para análises mais profundas e decisões mais acertadas no campo científico e prático.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação integral no Brasil encontra suporte em diversos marcos legais e internacionais, evidenciando sua importância para os direitos de crianças e adolescentes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, reconhece a educação como direito fundamental para o pleno desenvolvimento humano. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reforça esse direito e destaca a necessidade de uma educação que prepare a criança para a vida em sociedade.

No âmbito nacional a Constituição Federal de 1988, a lei maior do Brasil, garante o direito à educação, abrangendo a formação física, psíquica, moral, intelectual e social do indivíduo. A CF não cita, expressamente, a Educação Integral como estratégia de formação dos brasileiros.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

O artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) trata de forma mais direta sobre a educação integral, quando afirma ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à educação, dentre outros como os direitos à saúde, alimentação, lazer, cultura, dignidade e liberdade, ressaltando-os da violência, negligência e opressão. Esse artigo destaca que todos têm direito a um pleno desenvolvimento, tanto do ponto de vista cognitivo, como social e cultural.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, também ressalta a importância dessa concepção de educação e reconhece a educação integral como um direito fundamental e define diretrizes para sua implementação. em alguns artigos, especialmente no artigo 53 que trata do direito à educação e define como prioridade educativa o pleno desenvolvimento do educando como pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a

qualificação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, a educação integral é uma forma de evitar que as crianças e adolescentes fiquem sob risco social do trabalho infantil, da violência, do abuso e exploração sexual dentre outros problemas sociais (BRASIL, 2005).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 nos artigos 34 e 87, trata da educação integral e prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.  
Art. 87, parágrafo 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1997, p. 33).

Com relação ao Ensino Médio, o currículo escolar foi reformulado na perspectiva da Educação Integral e, também, da escola em tempo integral (DA SILVA; COELHO; MOEHLECKE, 2021). Com a nova redação dada à LDB pela Lei Federal nº 13.415/2017, os currículos desta etapa passaram a “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” expresso no Artigo nº 35 A, §7º (BRASIL, 2017, p. 9).

O Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) foi aprovado no Congresso Nacional e assegurou a continuidade da política educacional de Educação Integral independente do governo vigente, sendo mais um plano de Estado do que de governo (MENEZES, 2012). O PNE reafirmou o direito à educação em jornada ampliada, indicando, pela primeira vez, uma especificação do tempo integral (BRASIL, 2021). O PNE vigente (2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, reforça o compromisso com a educação integral em tempo integral e avança na implementação da educação de qualidade tornando essa modalidade uma meta a ser atingida em todo país até 2024, ou seja, assegurar a educação integral “em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 21).

Para assegurar uma educação em tempo integral, de qualidade, é necessário combinar um conjunto de medidas e a previsão de recursos financeiros é um fator fundamental nesse processo. Estima-se que uma escola em tempo integral precise de, pelo menos, o dobro do investimento que uma escola de ensino regular. Entre os custos adicionais estão a reforma na estrutura física das escolas, mais refeições diárias, contratação e capacitação de um maior número de profissionais e aquisição de materiais adicionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Ministério da Educação em 2007, foi um plano executivo que buscava integrar um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Uma das ações desse plano foi o Programa Mais Educação (2007-2016), que disciplinado pelo Decreto nº 7.085/2010.

Em 2016, o Programa Mais Educação foi totalmente reformulado e renomeado como Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. O objetivo do novo programa era melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, bem como, a realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática e desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016).

Nessa nova roupagem, o Programa passou a não priorizar a educação integral dos estudantes, como acontecia no Programa Mais Educação, a ênfase era o reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com vistas a aumentar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas (MENDONÇA, 2017, p. 155).

Junqueira (2019) afirma que as Políticas de Fundos na educação ganharam força com a redemocratização do Brasil, com a proposta de educação de qualidade para todos, como forma de acabar com a exclusão social. Nesse cenário foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1997-2006.

O FUNDEF foi o primeiro grande programa de descentralização financeira. Era constituído por 15% de subsídios de Estados, Distrito Federal e Municípios, dos seguintes impostos e transferências: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp) e Desoneração de Exportações. No entanto, acolhia apenas o Ensino Fundamental.

O FUNDEF foi substituído em dezembro de 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído a partir da admissão da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. O FUNDEB teve duração de 14 anos (2006-2019) e tinha como objetivo atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos, além de valorizar os profissionais da educação.

O FUNDEB como política pública encerrou sua vigência ao final de 2020. Para substituir e aprimorar esse instrumento, foi aprovada no Congresso Nacional a PEC do Novo Fundeb nº 15/2015, na Câmara dos Deputados e nº 26/2020 no Senado Federal. O Novo FUNDEB passou

a atuar como mecanismo contínuo de financiamento da educação básica, após ser amplamente discutido no Congresso Nacional, ou seja, o FUNDEB que tinha caráter transitório, com prazo de vigência de 14 anos, passa a ser permanente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é um documento de caráter normativo que determina as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas em todas as escolas do Brasil, da Educação Básica, até o Ensino Médio. Ela tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento global de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral de todos.

Segundo a BNCC (2017, p. 14), a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Trata-se de reconectar os tempos da escola com os tempos da vida de nossos estudantes, procurando entender o continuum, entre esses tempos e a presença dos estudantes com seus saberes e múltiplas possibilidades de aprendizagens (MOLL, 2013).

Para que essas oportunidades sejam alcançadas, a educação em tempo integral contempla duas dimensões inseparáveis, a quantitativa que se refere ao tempo maior que o aluno ficará na escola e a qualitativa que diz respeito a sua formação integral. Nessa perspectiva, ela se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções que priorizam o aspecto cognitivo em detrimento dos aspectos emocionais e societários, que oportuniza o desenvolvimento de todas as dimensões: física, emocional, mental/cognitiva, transpessoal e socioambiental.

De acordo com Gomes e Azevedo (2020),

a concepção de educação integral está relacionada às práticas de ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem com novas abordagens curriculares, que consideram a múltiplas dimensões do ser humano, sendo necessário que a escola ofereça as condições básicas para que os estudantes consigam compreender o mundo a partir de diferentes linguagens e visões (GOMES; AZEVEDO, 2020, p. 67).

Isso só é possível através do reconhecimento de que os processos educativos não devem estar atrelados ao tempo escolar, e sim à qualidade de aprendizagem. Almeida (2018), afirma que a educação integral é definida como um processo educativo que possibilita a formação da pessoa em todas as dimensões essenciais para o seu pleno desenvolvimento, além de ser considerada como uma forma de se alcançar a equidade educacional. Assim, “a educação

integral é diretamente associada à formação do ser humano em sua completude, formando o corpo e a mente do sujeito” (ALMEIDA, 2018, p.185).

Salvaguardadas as características de cada período, as quais influenciaram a concepção de ser humano e, conseqüentemente, a educação necessária, ou desejada, para sua formação, predomina a noção de que uma educação para ser integral deve formar o ser humano integralmente, não havendo prejuízo de qualquer dimensão em seu processo formativo, embora seja possível perceber uma predominância dos aspectos cognitivos e moral; tradicionalmente, são consideradas como dimensões do ser humano o corpo, aspecto físico, e a mente, aspectos cognitivos e morais. (ALMEIDA, 2018, p.185).

Nessa perspectiva, a escola de tempo integral apresenta-se como uma necessidade do atual contexto da sociedade brasileira, apesar de não ser função da escola cuidar das crianças e adolescentes enquanto pais, mães ou responsáveis precisam trabalhar por longos períodos, a escola com a sua função de desenvolver os indivíduos em sua totalidade, para seu exercício pleno de sua cidadania, acaba por oferecer as crianças o que tem sido negado a elas, por tal conjuntura social (BARBOSA, 2018).

Para discutir as políticas de Educação Integral em tempo integral é preciso antes, refletir sobre a relação entre a Educação Integral e a jornada escolar. A jornada escolar faz referência ao tempo diário no qual os estudantes participam de atividades planejadas para construção de aprendizagens. Já a educação Integral representa uma concepção de educação que envolve necessariamente a ampliação e a articulação de tempos, espaços e aprendizagens. De acordo com Souza e Charlot (2016, p. 1089) “(...) a escola em tempo integral só será um sucesso se ela conseguir ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, mobilize os alunos, traga para eles essa forma de prazer que se experimenta ao superar desafios”.

No Brasil, a ideia de educação integral começa a se desenvolver no início do século XX, passando a figurar como tema relevante em diversas discussões e pesquisas na redefinição das políticas educacionais (BRASIL, 2009). O movimento da Escola Nova foi influenciado e ganhou força a partir do Manifesto dos Pioneiros.

Segundo Menezes (2021), a escola nova era um movimento de educadores europeus e norte-americanos, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e visava colocar o educando como centro do processo educativo. Assim, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já defendia a educação integral como direito de cada indivíduo e como dever do Estado.

O movimento da Escola Nova foi liderado por Anísio Teixeira, que trouxe grandes contribuições para reforçar a ideia sobre a educação integral, assim como para a proposição de uma nova forma de organização escolar. Em 1950, Anísio Teixeira inaugurou o Centro

Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade de Salvador, que visava resgatar a qualidade do ensino, num complexo de quatro escolas-classe e uma escola-parque.

Anísio Teixeira marcou profundamente a história da educação brasileira. Ele sonhava com uma escola que oferecesse educação pública integral e de qualidade para todos, que contribuísse no sentido de formar uma sociedade democrática. Assim idealizou as escolas-parques na Bahia, na década de 50. Darcy Ribeiro tentou concretizar o sonho da escola em tempo integral e implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro na década de 1980.

A ideia de educação integral defendida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro era a ampliação do direito escolar e do processo de democratização do ensino no Brasil e não somente a ampliação da jornada escolar.

[...] o ideário educativo de uma educação integral no Brasil tem como autores basilares Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que pretendiam uma sociedade efetivamente democrática, que repartisse entre todos os seus cidadãos e cidadãs conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na sociedade. Seus projetos transcendiam o aumento da jornada escolar. Fazia-se (e se faz) necessária, como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo político e moral, de forma que tais sujeitos possam superar as desigualdades sociais que são mantidas e até mesmo reforçadas pela cultura escolar (MOLL, 2012 apud DIAS, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, a educação integral como direito educacional não deve ser associada a uma perspectiva de ampliação da jornada escolar. A educação integral não é sinônimo de educação de tempo integral, enquanto a primeira defende uma formação global, a segunda se refere ao aumento do tempo em que o estudante permanece na escola. O fato de o Estado defender uma proposta de educação de tempo integral não significa que o aumento da jornada escolar possibilitará uma educação integral. Para isso, deve-se observar se o currículo da escola e as atividades oferecidas na parte diversificada do ensino se relacionam de forma integrada.

*A construção de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral foi definida pelo Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 2023 e regulamentado pela Portaria nº 1.495 de 2023 que trata sobre adesão e pactuação de metas para ampliação de matrículas, e pela Portaria nº 2.036. Conforme estabelece o artigo 6º da Portaria nº 1.495 de 2023, as Secretarias de Educação que pactuaram matrículas no âmbito do programa deverão ter sua Política de Educação Integral em Tempo Integral e apreciá-la junto ao seu respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 2023).*

Quando nos referimos às escolas de tempo integral na educação pública, precisamos ponderar que os movimentos sociais que lutam pelo direito à educação pública sempre pontuaram que, historicamente, o tempo de escola em nossa tradição é muito curto.

Dessa maneira, para Arroyo (2012, p. 34), “o direito à educação levou o direito a mais educação e a mais tempo de escola”. É preciso destacar que as elites brasileiras sempre destinaram aos seus filhos um tempo diário amplo dedicado à formação intelectual, artística, esportiva e/ou cultural, seja no contraturno das atividades escolares ou em escolas naturalmente de tempo integral (GIOLO, 2012).

Já as classes populares têm a necessidade de conjugar o tempo escolar com o tempo produtivo, estabelecendo que “as quatro ou cinco horas diárias que a escola oferece, posto que insuficientes, não significam um tempo mínimo, mas um tempo máximo” de educação (GIOLO, 2012, p. 98).

Diante do exposto, pode-se constatar que a trajetória da educação integral e a qualidade do ensino trilhada pelo Brasil desde as primeiras iniciativas na década de 30, passando pela inclusão da educação integral na Constituição Federal de 1988, até a sua consolidação nas diretrizes do PNE, tem sido marcada por avanços graduais, apesar das dificuldades, inconstâncias e desafios enfrentados ao longo dos anos.

A educação integral é uma ação de política pública, que se desenvolve não apenas dentro do âmbito escolar, mas também em torno dela, juntamente com a sociedade estabelecendo uma parceria na formação ética, moral e cidadã da criança e do adolescente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação integral que funcione numa escola de tempo integral possibilita a ampliação do acesso a direitos fundamentais. Para muitos estudantes, a escola é o principal espaço de garantia de alimentação adequada, atendimento educacional de qualidade e, em alguns casos, acesso à saúde e ao bem-estar social. Ao mantê-los em um ambiente seguro e estruturado por mais tempo, a escola desempenha um papel importante na promoção da equidade social e no combate às desigualdades, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

No entanto, a Educação integral em Tempo Integral no Brasil ainda enfrenta desafios para se consolidar como a falta de recursos financeiros que impacta na infraestrutura das escolas, na formação de professores e na oferta de atividades extracurriculares. Outro desafio enfrentado é a construção de projetos pedagógicos que valorizem a diversidade cultural e as necessidades específicas dos estudantes.

Para que a educação integral aconteça no âmbito escolar de forma eficaz é urgente que as políticas públicas brasileiras sejam efetivadas, fortalecidas e consolidadas, para isso é preciso que se formem parcerias com organizações da sociedade civil, empresas e instituições de ensino superior e que a educação seja prioridade, dentre tantas demandas existentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana. **Educação integral e equidade educacional**: uma proposta de formação humana. 2018.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 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.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB para dispor sobre a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.495**, de 19 de junho de 2023. Dispõe sobre a adesão e pactuação de metas do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jun. 2023.

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

CANDÁU, Vera Maria. **Educação, cultura e diversidade**: concepções e práticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

GIOLO, Jaqueline Moll. Educação integral e jornada ampliada. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95-114.

GOMES, M.; AZEVEDO, J. Práticas pedagógicas e formação integral. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 150, p. 65-79, 2020.

JUNQUEIRA, Denise. Políticas educacionais e fundos públicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 205-229, 2019.

MENDONÇA, Maria de Lourdes. Educação integral e o Programa Novo Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 4, p. 150-170, 2017.

MOLL, Jaqueline apud DIAS, Patrícia. **Educação integral e sociedade democrática**. 2012.

SOUZA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 65-76, 2021.

SOUZA, A.; CHARLOT, B. Aprendizagem e sentido na escola de tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1085-1106, 2016.

# Capítulo 9

## CAFÉ COM IDEIAS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, EXPRESSÃO E PROJETO DE VIDA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COFFEE WITH IDEAS: AN INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE OF READING, EXPRESSION AND LIFE PROJECT IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-9

Josefa Ramos dos Santos<sup>1</sup>  
Maria Cecília Vieira de Morais<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandas em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar e apresentar uma experiência interdisciplinar a atividade pedagógica intitulada de Café com Ideias, realizada com estudantes do 8º Ano B e 9º Ano A da EMEIF José Gualberto de Andrade, escola pública localizada no município de Joca Claudino – PB, no ano letivo de 2023. A proposta buscou promover o protagonismo estudantil por meio de práticas interdisciplinares envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos e Projeto de Vida, com foco no trabalho colaborativo e na valorização da leitura e na expressão oral e corporal por meio da apresentação de gêneros textuais diversos. Esta atividade foi organizada em equipes, e realizada de acordo com o dinamismo e criatividade de cada grupo, onde os alunos dramatizaram fábulas, poesias, crônicas e contos de mistério, culminando com uma apresentação literária-musical baseada na obra do autor paraibano o livro Sr. Beija-flor e a música Flor e Beija-flor de Henrique & Juliano, com participação de Marília Mendonça cantada pela estudante Yasmim Pereira – 8º Ano B. Os resultados dessa atividade evidenciam o fortalecimento das competências comunicativas, criativas e socioemocionais dos participantes, reafirmando a importância de práticas pedagógicas significativas e integradoras nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Gêneros textuais. Projeto de vida.

### ABSTRACT

This article aims to report and present an interdisciplinary experience the pedagogical activity entitled Café com Ideias, carried out with students from the 8th Year B and 9th Year A of EMEIF José Gualberto de Andrade, located in the municipality of Joca Claudino – PB, in the academic year of 2023. The proposal sought to promote student protagonism through interdisciplinary practices involving the curricular components of Portuguese Language, Reading and Production of Texts and Life Project, focusing on collaborative work and valuing reading and oral and bodily expression through the presentation of different textual genres. This activity was organized in teams, and carried out according to the dynamism and creativity of each group, where students dramatized fables, poems, chronicles and mystery stories, culminating in a literary- musical presentation based on the work of the Paraíba author, the book Sr. Beija-flor and the song Flor e Beija-flor by Henrique & Juliano, with the participation of Marília Mendonça sung by the student Yasmim Pereira – 8th Year B. The results of this activity show strengthening the participants' communicative, creative and socio-emotional skills, reaffirming the importance of meaningful and integrative pedagogical practices in the Final Years of Elementary School.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Textual genres. Life project.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço fundamental para a formação integral dos sujeitos, oferecendo condições para que os estudantes desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais. Nesse cenário, práticas pedagógicas que estimulam a leitura, a escrita e a oralidade, em diálogo com os diversos gêneros textuais, tornam-se essenciais para o fortalecimento do pensamento crítico, da argumentação e da construção do projeto de vida dos alunos, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Na escola contemporânea, uma das maiores revoluções vem acontecendo desde os anos 1990, quando os PCN apontaram a necessidade de revermos as nossas formas de ensino. Mais precisamente a forma isolada com a qual muitos educadores ainda persistiam em querer continuar trabalhando. Muitas foram as propostas para um ensino interdisciplinar, que agregasse sentido e valor para o aluno e para o professor.

Dentre essas conquistas mais recentes está a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, um programa que traz orientações pedagógicas para o ensino do mundo contemporâneo, com vistas para as necessidades da escola contemporânea, fruto das diversas lutas sociais e do trabalho pedagógico incessante desenvolvido por inúmeros educadores de nosso país.

Nesse sentido, a proposta do projeto Café com Ideias nasceu com o objetivo de criar uma experiência interdisciplinar e significativa que integrasse essas dimensões, promovendo um ambiente acolhedor e criativo para a expressão literária, artística e pessoal dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A iniciativa fundamenta-se em aportes teóricos como os de Freire (1996), que defende uma educação dialógica e transformadora, e Fazenda (1994), para quem a interdisciplinaridade é um caminho potente para a construção coletiva do conhecimento. A BNCC, por sua vez, destaca a importância da diversidade textual e do protagonismo juvenil no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no componente curricular Projeto de Vida. Assim, como os meios que são necessários para que os alunos se interessem pelas aulas ou pelo próprio ato de aprender, reside na proposta curricular, ou no plano de atividades desenvolvido pelos professores.

[...]. Os professores criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem. Em consequência, se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno (TAPIA, FITA, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como finalidade apresentar e refletir sobre a experiência desenvolvida por meio da atividade Café com Ideias, evidenciando seus impactos no desenvolvimento das competências leitoras e expressivas dos alunos, bem como na articulação entre conteúdos escolares e aspectos da identidade e dos sonhos juvenis.

A motivação para a realização dessa atividade surgiu da percepção da necessidade de tornar a escola um espaço mais significativo para os estudantes, favorecendo a escuta, a autoria e a sensibilidade estética por meio de práticas inovadoras e afetivas. A originalidade do projeto está justamente na forma como os gêneros textuais foram vivenciados, não apenas como objetos de estudo, mas como formas de expressão de si e de diálogo com o mundo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Freire (1996), ensinar exige escuta, diálogo e compromisso com a transformação da realidade dos educandos. Nesse contexto, atividades pedagógicas que valorizam a cultura do estudante e sua capacidade de expressão tornam-se instrumentos potentes de aprendizagem. A BNCC (2018) destaca ainda que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a diversidade textual e permitir ao estudante reconhecer e produzir gêneros distintos, respeitando contextos e finalidades.

Barbosa (2007), traz em seu livro “o ensino de artes e de inglês, uma experiência interdisciplinar”, a história de uma professora determinada a unir duas formas de comunicação numa mesma área do conhecimento humano: a linguagem verbal e a linguagem do mundo das artes com o cuidado de não fazer parecer que uma disciplina se sobressaísse mais que a outra.

A interdisciplinaridade, como propõe Fazenda (1994), vai além da justaposição de disciplinas: trata-se da construção conjunta de saberes, em que o conhecimento ganha sentido a partir da articulação entre teoria e prática, vivência e conteúdo. O Projeto de Vida, como campo do Itinerário Formativo, propõe justamente o estímulo à reflexão sobre as escolhas e os caminhos dos estudantes, ancorando a aprendizagem no autoconhecimento e na ação, ou seja, a interdisciplinaridade é um conceito que podemos construir não apenas com duas, mas, com várias disciplinas.

E podemos perceber essa construção conjunta de saberes na fala de Brandão (2011) quando diz que:

O estar com a interdisciplinaridade deve ser entendida antes de qualquer coisa como um processo de auto formação, de constante auto reconhecimento como um indivíduo especial que está no mundo em constante modificação, e como pertencente desse mundo, se encontra também se auto transformando em busca da realização pessoal e coletiva, sempre caminhando para ampliação da felicidade.

E, para isso, Barbosa (2007, p. 20), cita Ivani Fazenda, como um grande nome na luta por um ensino plural, mais dinâmico e mais entrelaçado com as outras áreas do conhecimento humano.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e com foco na prática pedagógica interdisciplinar. Foi desenvolvida no contexto escolar com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, buscando compreender e relatar os efeitos da atividade Café com Ideias na formação leitora, expressiva e cidadã dos estudantes. Rodrigues (2011), cita que:

A atitude interdisciplinar nos possibilita enfrentar esse grande desafio na articulação criativa entre diferentes saberes-fazer e suas práticas. Compreensão em rede, considerando os saberes como fios de uma mesma trama, que aponta para proposta de Fazenda, uma das referências nacionais na área e que tem guiado nossas reflexões.

Nesse sentido, a atividade Café com ideias foi organizada em equipes, cada uma responsável por estudar, adaptar e apresentar um gênero textual de maneira criativa e interativa. O trabalho foi desenvolvido com as turmas do 8º Ano B e 9º Ano de uma escola pública no ano letivo de 2023 a EMEIF José Gualberto de Andrade, sob a orientação da professora das disciplinas de Língua Portuguesa, de Leitura e Produção de Textos e Projeto de Vida.

A docente atuou de forma colaborativa na mediação e organização da proposta, promovendo encontros interdisciplinares e momentos de escuta e planejamento coletivo. Sendo que a coleta de dados se deu por meio da observação direta das atividades desenvolvidas e da análise das produções artísticas e textuais dos estudantes. As equipes foram organizadas de modo que cada grupo ficasse responsável por estudar, adaptar e apresentar um gênero textual previamente definido.

Os gêneros trabalhados foram: fábulas, poesias, crônicas e contos de mistério/terror, além da dramatização de uma obra literária regional na culminância do projeto. As apresentações ocorreram por meio de dramatizações, declamações e encenações, com muita interação e criatividade. Os registros de fotos e vídeos estão postados no Instagram @josefamoszefinharamos e no da escola.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade Café com Ideias revelou-se uma prática pedagógica rica em significado, ao integrar linguagem, arte, identidade e convivência em uma experiência coletiva e interdisciplinar. Os resultados observados evidenciam o impacto positivo da proposta no envolvimento dos alunos, no desenvolvimento das competências leitoras e expressivas e na valorização do protagonismo juvenil.

Durante o processo, as equipes se organizaram em torno de diferentes gêneros textuais, sendo eles:

**Equipe 1 - Fábulas:** Após leitura compartilhada de clássicos como A Cigarra e a Formiga, O Leão e o Ratinho, entre outros, a equipe escolheu dramatizar a fábula A Cigarra e a Formiga, fábula essa atribuída a Esopo e popularizada por Jean de La Fontaine.

Foto 1: Fábula A Formiga e a Cigarra - 9º Ano



Foto 2: Outras Fábulas - 8º Ano B



**Equipe 2 - Poesias:** Apresentou o poema A Bailarina de Cecília Meireles, com performance e ambientação artística, com destaque para expressão corporal e visual. O poema A Bailarina e Outros Poemas consta na Coleção Literatura em Minha Casa de Roseana Murray.

Foto 3: Equipe Poesias - 8º Ano B



Foto 4: Performance do Poema A Bailarina - 9º Ano



**Equipe 3 – Crônicas:** Escolheu dramatizar a crônica *Cobraça*, de Moacyr Scliar, promovendo reflexões sobre o cotidiano. Crônica selecionada da coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Foto 5: Equipe Crônicas - 8º Ano B



Foto 6: Dramatização da crônica *Cobraça* – 9º Ano



**Equipe 4 – Contos de mistério e terror:** Encenou o conto Maria Angula, de Jorge Renan de La Torre, explorando o gênero de assombração.

Foto 7: Equipe Conto Maria Angula - 8º Ano B



Foto 8: Equipe Contos de Mistérios - 9º Ano

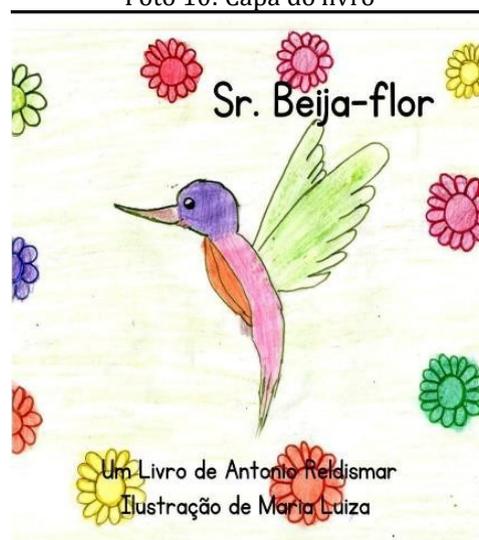


A culminância da atividade contou com a dramatização do livro Sr. Beija-flor, do autor paraibano Antonio Reldismar de Andrade, pelos estudantes Hércules Kauan e Quézia Freitas, e com a apresentação musical da aluna Yasmim Pereira, que interpretou a música Flor e o Beija-flor, de Henrique & Juliano, com participação de Marília Mendonça, promovendo o fechamento simbólico e afetivo à proposta, fortalecendo os laços entre arte, literatura e emoção.

Foto 9: Dramatização Sr. Beija-Flor - 8º Ano B e 9º Ano



Foto 10: Capa do livro



Vale ressaltar que na culminância das oficinas puderam saborear um delicioso café que faz jus ao título da experiência desenvolvida.

Logo, ao término de todas as atividades, os dados coletados foram interpretados com base em uma análise descritiva e reflexiva, considerando os princípios da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil e das competências previstas na BNCC. A análise priorizou a compreensão das interações pedagógicas, do engajamento dos alunos e do potencial da atividade como estratégia de formação integral.

Assim, a partir da análise dos dados, constata-se que a experiência favoreceu o desenvolvimento de competências como colaboração, empatia, autonomia, oralidade, leitura crítica e apreciação estética, em consonância com a BNCC (2018). Além disso, observou-se um aumento significativo na participação dos estudantes, na autoestima e na capacidade de articulação de ideias — elementos essenciais para a construção de seus projetos de vida.

Portanto, a luz dos aportes de Freire (1996) e Fazenda (1994), é possível afirmar que o Café com Ideias promoveu uma prática educativa ancorada no diálogo, na escuta e na articulação entre teoria e vivência. Ao transformar o espaço escolar em um ambiente expressivo, criativo e afetivo, a atividade reafirmou o papel social e formativo da escola como promotora de sentidos, experiências e possibilidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo projeto Café com Ideias reafirma o potencial transformador de práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas à leitura, à expressão e à construção do projeto de vida dos estudantes. Ao integrar diferentes gêneros textuais com atividades cênicas, musicais e performáticas, o projeto rompe com abordagens tradicionais e promove uma aprendizagem mais significativa, sensível e conectada à realidade dos alunos.

Os resultados evidenciaram avanços na capacidade de leitura crítica, na produção textual, na oralidade e na autoconfiança dos estudantes, ao mesmo tempo em que favoreceram o trabalho em equipe, a escuta ativa e o respeito às diferenças. O ambiente criado pelo projeto possibilitou aos alunos vivenciarem os textos não apenas como leitores, mas como intérpretes e criadores de sentido, fortalecendo o vínculo com a escola e com o próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, a atuação conjunta dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Projeto de Vida mostrou-se fundamental para promover o diálogo entre conteúdo e vivência, pensamento e emoção, linguagem e identidade. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não se

limitou à sobreposição de áreas, mas à criação de experiências formativas amplas, em que o saber ganhou vida por meio do afeto, da arte e da autoria.

Desse modo, conclui-se que o Café com Ideias representa uma prática educativa inovadora, replicável e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, por contribuir efetivamente para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da escola como espaço de escuta, expressão e transformação.

Portanto, a atividade Café com Ideias demonstrou ser uma experiência pedagógica rica em significado, por integrar diferentes gêneros textuais, promover a expressão oral e artística dos estudantes, além de estimular a colaboração e o protagonismo juvenil. O trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Projeto de Vida favoreceu a formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de dialogar com a literatura e refletir sobre si mesmos e o mundo ao redor. A escola, nesse cenário, cumpre seu papel social e formativo de maneira sensível e inovadora.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antonio Reldismar de. Sr. **Beija-flor**. Jaboaão dos Guararapes/PE: Ed. do autor, 2022.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O Ensino de Artes e de Inglês**. Uma experiência interdisciplinar. Editora Cortez. São Paulo. 2007.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. **Projeto de Formação Continuada e Pesquisa Interdisciplinar**: memória autobiográfica, envelhecimento e espiritualidade. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 1, out. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 de junho de 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. Seleção e adaptação de Ruth Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

MURRAY, Roseana. **Livro A Bailarina E Outros Poemas**. Volume 1. Poesia Literatura em Minha Casa. FTD - 2001, 1ª edição.

RODRIGUES, Rodrigo Mendes. **Observações do e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 1, out. 2011.

SCLIAR, Moacyr. A cobrança. In: **OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA** – Escrevendo o Futuro. A ocasião faz o escritor: caderno do aluno. São Paulo: Cenpec; MEC; Itaú Social, 2010.

TAPIA, Jesús Alonso. FITA, Enrique Caturla. **A Motivação em Sala de Aula**: o que é, como se faz. 11ª edição. Editora Loyola. São Paulo. SP. – 2015.

TORRE, Jorge Renan de La. **Contos de Assombração**. Quito: Editorial Mundo Mágico, 2005.

# Capítulo 10

## INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: DESAFIOS E BENEFÍCIOS

INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN THE COMPUTER LAB: CHALLENGES AND BENEFITS

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-10

Jusseny Ferreira Rodrigues <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

A inclusão de crianças autistas em ambientes educacionais tem sido um tema central nas discussões sobre diversidade e equidade. No contexto específico dos laboratórios de informática, essa inclusão apresenta desafios únicos, mas também oferece oportunidades avançadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e tecnológicas. Este artigo visa analisar as práticas e estratégias utilizadas para promover a inclusão de crianças autistas no laboratório de informática, discutir os benefícios dessa inclusão para o desenvolvimento dessas crianças e propor abordagens pedagógicas que atendam às suas necessidades. Para isso, são envolvidos aspectos do autismo, a importância do ambiente digital no processo educacional e as metodologias que podem ser inovadoras para garantir uma participação efetiva das crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista.

**Palavras-chaves:** Autismo. Inclusão. Tecnologia.

### ABSTRACT

The inclusion of autistic children in educational settings has been a central theme in discussions about diversity and equity. In the specific context of computer labs, this inclusion presents unique challenges, but also offers advanced opportunities for the development of cognitive, social and technological skills. This article aims to analyze the practices and strategies used to promote the inclusion of autistic children in computer labs, discuss the benefits of this inclusion for the development of these children and propose pedagogical approaches that meet their needs. To this end, aspects of autism, the importance of the digital environment in the educational process and methodologies that can be innovative to ensure effective participation of children with Autism Spectrum Disorder are involved.

**Keywords:** Autism. Inclusion. Technology.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças autistas nas salas de informática representa um avanço significativo nas práticas educacionais, refletindo uma crescente conscientização sobre a importância de oferecer um ambiente escolar acessível e adaptado às necessidades de todos os alunos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que diz respeito à comunicação, à interação social e ao comportamento, o que pode gerar desafios para essas crianças em ambientes tradicionais de ensino. No entanto, as tecnologias educacionais, presentes nas salas de informática, têm o potencial de fornecer um meio de aprendizagem mais flexível, interativo e personalizado, que favorece a inclusão e a participação ativa dos estudos.

As ferramentas tecnológicas oferecem uma gama de recursos adaptáveis que podem ajudar a superar barreiras de comunicação, promover o desenvolvimento cognitivo e social, além de estimular a autonomia e a autoestima dos alunos. A sala de informática, com seus ambientes digitais, jogos educativos e aplicativos interativos, pode se tornar um espaço inclusivo, onde as crianças autistas se sentem mais motivadas e engajadas no processo de aprendizagem.

No entanto, a eficácia da inclusão dessas crianças exige não apenas a adaptação do espaço, mas também uma formação adequada dos educadores para considerar as especificidades do TEA e aplicar metodologias pedagógicas que atendem as necessidades dos educandos. Este artigo busca compreender como o laboratório de informática pode ser um ambiente inclusivo para crianças autistas, discutindo tanto as dificuldades que surgem quanto os benefícios gestados entre as crianças e as máquinas.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com o intuito de compreender os desafios e benefícios da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no laboratório de informática em ambiente escolar. A pesquisa foi conduzida no Centro de Educação infantil – CEI – Professora Maria Lenira Ferreira da Silva localizado no município de Cupira - PE, que promove práticas inclusivas em seu cotidiano pedagógico.

A amostra foi composta por 9 crianças diagnosticadas com TEA, com idades entre 2 anos e 6 meses e 3 anos e 3 meses, matriculadas entre os Maternais I e II na Educação Infantil. Também participaram da pesquisa professores regentes, professores de apoio e o responsável pelo laboratório de informática. A seleção dos participantes deu-se por meio de amostragem intencional, considerando a vivência com práticas de inclusão digital.

Os dados foram coletados por meio de observações sistemáticas no ambiente do laboratório de informática, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os docentes e análise documental dos planos pedagógicos e relatórios de acompanhamento escolar das crianças. As observações focalizaram o comportamento das crianças no uso de tecnologias, interações sociais e resposta às atividades propostas.

Para análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual permitiu identificar categorias emergentes relacionadas aos aspectos facilitadores e às dificuldades enfrentadas no processo de inclusão. O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PERSPECTIVA ABRANGENTE

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neuropsiquiátrica caracterizada por uma gama de manifestações que envolvem dificuldades nas áreas de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Compreendido como um espectro, o TEA engloba uma diversidade de sintomas e níveis de severidade, variando de formas mais sutis até apresentações mais intensas, com impacto significativo nas atividades diárias e no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Esta condição, que afeta aproximadamente 1 em cada 54 crianças, segundo dados do CDC (Centros de Controle e Prevenção de Doenças). Para o neuropediatra Schwartzman (1995, p. 15) “o autismo é uma condição crônica com início sempre na infância, em geral aparecendo os primeiros sintomas até o final do terceiro ano de vida que afeta meninos em uma proporção de quatro a seis para cada menina”.

O TEA é caracterizado por dois grupos principais de sintomas: dificuldades na interação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos. As dificuldades de comunicação incluem desafios em compreender e utilizar a linguagem verbal e não verbal. Crianças com TEA podem ter dificuldades em fazer contato visual, interpretar expressões faciais ou manter conversas recíprocas. Muitas vezes, essas dificuldades de comunicação são mais pronunciadas no contexto social, o que pode dificultar a interação e a socialização com as demais pessoas que estão em seu contexto.

Além disso, os indivíduos com TEA podem apresentar padrões de comportamento repetitivos, como movimentos estereotipados (equilibrar o corpo, bater as mãos) ou insistência em rotinas rígidas. Mudanças na rotina, por menores que sejam, podem causar grande desconforto. A hiper ou hipossensibilidade aos estímulos sensoriais também é comum. Isso pode se manifestar como uma mudança para determinados sons, texturas ou luzes, ou, inversamente, uma busca por estímulos intensos, como sons.

As causas do Transtorno do Espectro Autista ainda não são completamente compreendidas, mas acredita-se que há uma combinação de fatores genéticos e ambientais envolvidos no seu desenvolvimento. Estudos genéticos indicam que mutações em determinados genes podem aumentar o risco de uma criança desenvolver TEA, embora esses genes não sejam determinantes isolados. Aspectos ambientais, como a exposição a substâncias tóxicas durante a gestação.

No entanto, é importante frisar que o TEA não tem uma única causa identificável. Ao longo dos anos, mitos como a ideia de que vacinas poderiam estar relacionadas ao autismo foram desmentidos por pesquisas científicas, que refutaram qualquer ligação entre as vacinas e o desenvolvimento da condição.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo complexo que envolve múltiplas etapas e a colaboração de uma equipe interdisciplinar de profissionais especializados. Este processo visa identificar padrões específicos de comportamento e desenvolvimento que caracterizam o transtorno, além de excluir outras condições que possam apresentar sintomas semelhantes. O diagnóstico precoce é fundamental, pois permite que a criança receba intervenções adequadas que possam ajudá-la a desenvolver suas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas de forma mais eficaz.

O diagnóstico do TEA começa com uma observação cuidadosa do comportamento da criança, bem como uma análise detalhada do seu histórico de desenvolvimento. Os sinais iniciais do TEA podem ser transmitidos já nos primeiros anos de vida, geralmente entre 18 meses e 2 anos. As crianças com TEA podem apresentar dificuldades nas interações sociais, como falta de contato visual, ausência de resposta ao próprio nome e dificuldade em entender normas sociais e expressões funcionais. Além disso, os comportamentos repetitivos e restritos, como alinhar objetos ou ficar com o olhar fixo no girar das hélices de um ventilador ou até mesmo o girar repetidas vezes as rodas dos carrinhos.

Uma análise do histórico de desenvolvimento envolve conversar com os pais ou cuidadores para coletar informações sobre o desenvolvimento da criança, como marcos importantes (primeiras palavras, habilidades motoras, etc.) e a evolução de suas habilidades

sociais e comunicativas. A coleta dessas informações ajuda a traçar um plano de ensino para que se possa trabalhar com essa criança de modo que venha a atender as suas necessidades e a instigar as habilidades quem por ventura venham a colaborar com a sua autonomia.

O diagnóstico precoce do TEA é fundamental, pois permite que a criança comece a receber instruções de forma mais rápida, o que pode melhorar significativamente o seu desenvolvimento. Terapias comportamentais, como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), além de fonoaudiologia e terapia ocupacional, são frequentemente recomendadas para melhorar a comunicação, reduzir comportamentos e aumentar a independência da criança. Quanto mais cedo essas intervenções foram iniciadas, maiores são as chances de promover melhorias no desenvolvimento.

Além disso, o diagnóstico precoce oferece à família as informações possíveis para compreender o transtorno e aprender a lidar com as necessidades específicas da criança. Isso pode ajudar a criar um ambiente saudável e estimulador para a criança que vai com o passar do tempo adquirindo novas habilidades superando as necessidades existentes, mas, contudo, vale ressaltar que é um processo lento, mas quando bem direcionado resulta em respostas positivas.

### 3.2. BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Um dos principais benefícios da inclusão de crianças autistas no laboratório de informática está relacionado ao desenvolvimento cognitivo. A tecnologia pode ser um grande aliado no processo de ensino, proporcionando um aprendizado mais individualizado. Ferramentas como jogos, aplicativos interativos e softwares de aprendizagem adaptativo educativo permitem que cada criança avance em seu próprio ritmo, o que é particularmente vantajoso para crianças com autismo.

Além disso, o ambiente digital oferece uma forma de interação menos intimidante em comparação com métodos tradicionais de ensino. Para muitas crianças autistas, a comunicação verbal pode ser solicitada, e os recursos visuais e interativos encontrados em aplicativos e jogos podem facilitar a compreensão de conceitos. A tecnologia também pode desenvolver habilidades essenciais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas.

Outro benefício importante da inclusão no laboratório de informática é o impacto positivo sobre a comunicação e as habilidades sociais. A comunicação é uma área frequentemente comprometida em crianças autistas, e a utilização de dispositivos tecnológicos pode fornecer meios alternativos de expressão. Aplicativos de comunicação alternativos, como

os sistemas de troca de imagens (PECS) ou softwares de fala, podem ser usados para ajudar as crianças a expressarem seus pensamentos.

Além disso, a participação em atividades de grupo no laboratório de informática oferece oportunidades para melhorar as interações sociais. Ao trabalhar em equipe para resolver problemas ou jogar jogos educativos colaborativos, as crianças autistas podem desenvolver habilidades de socialização, como a troca de informações, a negociação e o respeito às normas do grupo. A tecnologia, nesse sentido, serve como mediadora da interação, oferecendo um ambiente mais estruturado e previsível para a criança, o que pode reduzir a ansiedade.

A tecnologia também desempenha um papel importante no desenvolvimento da autonomia das crianças autistas. O uso de programas e aplicativos educativos permite que essas crianças realizem atividades de forma independente, promovendo um senso de realização e confiança em suas habilidades. Muitas vezes, crianças autistas são superprotegidas ou não recebem oportunidades para demonstrar sua capacidade de aprendizagem de maneira autônoma, mas pode ser uma ferramenta que estimula no seu processo de ensino e aprendizagem.

[...] o uso do computador e em especial de ambientes digitais de aprendizagens acompanhado de estratégias de mediação adequadas e adaptadas aos sujeitos mostram-se relevantes e importantes no desenvolvimento e na promoção da interação social de sujeitos com autismo levando em consideração o grau de autismo e as próprias características pessoais dos sujeitos.[...] afirma a Teoria da Mente, as pessoas com autismo têm dificuldades de elaborar modelos mentais, o computador pode ser o primeiro passo no desenvolvimento de modelos mais complexos, ou dito de outra forma, o computador tornar-se-ia um signo de mediação na aprendizagem destes modelos (PASSERINO, 2005, p. 303).

Quando essas crianças interagem com a tecnologia e concluem tarefas de forma bem-sucedida, isso tem um impacto direto na sua autoestima. O sucesso nas atividades de laboratório de informática pode ajudar a criança a perceber que é capaz de realizar desafios, o que fortalece sua confiança e motiva a busca por novos aprendizados. Essa sensação de competência é essencial para o bem-estar emocional e para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A presença de crianças autistas no laboratório de informática também contribui para a sensibilização e inclusão social dentro da escola. Quando essas crianças têm a oportunidade de interagir com seus colegas em um ambiente estruturado e mediado pela tecnologia, a percepção sobre a diversidade de habilidades e formas de aprendizagem se amplia para todos os alunos. O laboratório de informática torna-se um espaço de convivência e respeito mútuo, onde todos os estudantes constroem aprendizagens significativas e trocam experiências.

A inclusão de crianças autistas também quebra barreiras de preconceito e promove um ambiente mais colaborativo e empático. Quando crianças neurotípicas interagem com crianças autistas no laboratório de informática, elas têm a chance de compreender melhor as dificuldades e as habilidades especiais de seus colegas, o que pode gerar um processo de aculturação de informações, trocas de experiências e aumento das possibilidades no processo de aprender e apreender os conteúdos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças autistas no laboratório de informática, apesar dos desafios inerentes, se apresenta como uma oportunidade significativa para promover um aprendizado mais diversificado e adaptado às necessidades desse público. Ao longo deste estudo, foi possível identificar que as tecnologias digitais oferecem uma gama de benefícios, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a promoção da socialização e a melhoria da autoestima dessas crianças, além de prepará-las para um futuro.

No entanto, é evidente que uma inclusão eficaz exige adaptações tanto no ambiente físico quanto nas práticas pedagógicas, com destaque para a capacitação dos professores e a personalização das atividades. A sobrecarga sensorial, a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas e a falta de recursos adequados foram alguns dos principais desafios apontados, que podem dificultar a integração plena dessas crianças.

Ainda assim, os benefícios da inclusão superam os obstáculos, com a tecnologia se configurando como uma ferramenta poderosa para a educação inclusiva. Ao promover um ambiente mais acessível e estimulante, o laboratório de informática pode ser um espaço de empoderamento para as crianças autistas, permitindo-lhes explorar seu potencial de forma mais autônoma.

Portanto, para garantir uma inclusão eficaz, é necessário que as escolas adotem abordagens mais inclusivas, adaptem seus recursos pedagógicos e invistam na formação contínua de educadores, a fim de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições.

A integração das crianças autistas no laboratório de informática não deve ser vista apenas como uma necessidade, mas como uma oportunidade de enriquecer a educação, promovendo a equidade valorizando as aprendizagens significativas derrubando barreiras e garantido uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. **Psicologia & Sociedade**, vol. 21, n. 1, 1 abr. 2009, pp. 65-74. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100008&script=sci_arttext). Acesso em 12 de junho de 2025.

CUNHA, E. **Autismo E Inclusão: Psicopedagogia E Práticas Educativas na Escola e na Família**, Rio de Janeiro. Wak, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KRAUSE, M.; COSTA NETO, M. A. Utilização de Aplicativos Para Dispositivos Móveis Como Ferramenta Educacional Para Indivíduos Com Transtorno do Espectro Autista. In: **X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/900/497>. Acesso em 21 junho de 2025.

NEUROSABER. **A criança autista: limitações e habilidades**. 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/a-crianca-autista-limitacoes-e-habilidades/>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. EDUKITO: propiciando a inclusão digital de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2004. DOI: 10.22456/1679-1916.13749. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13749>. Acesso em: 8 de junho de 2025.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F.B.J. e colaboradores. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memon, 1995.

# Capítulo 11

## A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA INTEGRADORA

INTERDISCIPLINARITY AS A PATH TO AN INTEGRATIVE INDIGENOUS EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.emi021.1125-11

Maria Célia Sagica Gomes <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a importância da interdisciplinaridade na educação indígena, a partir da articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos. Com base em autores como Edgar Morin, Ivani Fazenda e Boaventura de Sousa Santos, discutimos como a fragmentação do conhecimento escolar pode ser superada por práticas pedagógicas interdisciplinares contextualizadas. A pesquisa é de natureza qualitativa, com delineamento exploratório e abordagem bibliográfica, apoiada em experiências desenvolvidas em escolas indígenas bilíngues do estado de Roraima, especialmente nas comunidades Macuxi e Wapichana. Constatou-se que práticas interdisciplinares, quando alinhadas à ecologia de saberes, promovem maior pertencimento cultural, engajamento dos estudantes e ressignificação curricular. Conclui-se que a interdisciplinaridade representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas uma necessidade ética e epistemológica para uma educação que respeite a diversidade e promova justiça cognitiva nas comunidades indígenas.

**Palavras-chave:** Educação indígena. Ecologia de saberes. Pensamento complexo.

### ABSTRACT

This article presents a critical reflection on the importance of interdisciplinarity in Indigenous education through the articulation of traditional knowledge and scientific understanding. Based on authors such as Edgar Morin, Ivani Fazenda, and Boaventura de Sousa Santos, the article discusses how the fragmentation of school knowledge can be overcome by contextualized interdisciplinary pedagogical practices. This is a qualitative, exploratory, and bibliographic research supported by experiences developed in bilingual Indigenous schools in the state of Roraima, particularly in Macuxi and Wapichana communities. It was found that interdisciplinary practices, when aligned with the ecology of knowledge, promote cultural belonging, student engagement, and curricular redefinition. It concludes that interdisciplinarity is not only a pedagogical strategy but also an ethical and epistemological necessity for an education that respects diversity and promotes cognitive justice in Indigenous communities.

**Keywords:** Indigenous education. Ecology of knowledge. Complex thinking.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil enfrenta, historicamente, o desafio de afirmar-se como um espaço de valorização dos saberes tradicionais em diálogo com os conhecimentos científicos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade se apresenta como um caminho potente para superar a fragmentação do saber e construir práticas educativas que respeitem a diversidade cultural e epistemológica dos povos indígenas.

A problemática que orienta este artigo reside na seguinte questão: como a interdisciplinaridade pode contribuir para a construção de uma educação indígena integradora, que promova o diálogo entre saberes e valorize a identidade cultural dos povos originários?

A fundamentação teórica está ancorada em autores como Ivani Fazenda, que defende a interdisciplinaridade como postura epistemológica e pedagógica; Edgar Morin, com sua proposta do pensamento complexo; e Boaventura de Sousa Santos, que propõe a ecologia de saberes como alternativa à monocultura do saber científico.

O objetivo é analisar as contribuições da interdisciplinaridade para a efetivação de uma educação indígena crítica, participativa e comprometida com a realidade sociocultural das comunidades. Justifica-se pela urgência de se construir propostas pedagógicas que respeitem a pluralidade de saberes e fortaleçam os processos de autonomia dos povos indígenas.

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com delineamento exploratório e abordagem bibliográfica. O estudo também incorpora elementos da pesquisa participante, por considerar o envolvimento direto com comunidades indígenas.

As fontes utilizadas compreendem obras clássicas e atuais sobre interdisciplinaridade, educação indígena, pensamento complexo e ecologia de saberes. Foram analisadas experiências pedagógicas de escolas indígenas localizadas nas Terras Indígenas Raposa Serra do Sol e São Marcos, no estado de Roraima.

Foram realizadas observações e relatos de práticas interdisciplinares desenvolvidas por professores bilíngues Macuxi e Wapichana. A análise priorizou as iniciativas que articulam conteúdos das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas com os saberes tradicionais das comunidades.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1. SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR

A interdisciplinaridade permitiu superar a fragmentação tradicional dos componentes curriculares. Em uma escola da comunidade indígena Malacacheta, por exemplo, o conteúdo de Ciências sobre “Ciclo da Água” foi trabalhado em conjunto com as narrativas tradicionais sobre os espíritos da água, as práticas sustentáveis e os conhecimentos geográficos da região.

Ao integrar saberes indígenas ao currículo formal, os estudantes passam a perceber o valor de seus conhecimentos ancestrais. Segundo Morin (2005), o pensamento complexo exige que se considerem os contextos e as múltiplas dimensões do conhecimento. Em consonância, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe uma ecologia de saberes, onde o conhecimento indígena é valorizado como legítimo e necessário à educação.

Em uma experiência vivenciada na escola da comunidade indígena Raimundão, professores trabalharam de forma interdisciplinar os temas “Território, Identidade e Sustentabilidade” envolvendo História, Biologia e Língua Portuguesa. As atividades incluíram entrevistas com anciãos, produção de textos orais e escritos e confecção de mapas. Essa prática gerou maior engajamento dos estudantes e valorização da memória coletiva.

Apesar dos avanços, a adoção de práticas interdisciplinares enfrenta desafios, como a formação inicial ainda disciplinarizada dos docentes e a rigidez das matrizes curriculares. Ivani Fazenda (2002) aponta que a interdisciplinaridade demanda uma postura ética, política e epistêmica, sendo um caminho ainda em construção dentro da formação docente.

Edgar Morin destaca que “à primeira vista, a complexidade (...) é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados” e que exige lidar com “a confusão, o inextricável, a desordem no caos, da ambiguidade, da incerteza” (MORIN, 2005, p. 21). Esse entendimento sustenta a proposta de integrar saberes científicos e tradicionais, enfatizando a necessidade de um currículo que reflita a realidade multifacetada dos estudantes.

Ainda segundo Morin (2005, p. 27), “o mundo enquanto todo está cada vez mais presente em cada uma de suas partes”. Isso justifica a escolha por temáticas como “Ciclo da Água” atreladas à cosmologia indígena e ao saber geográfico local, pois a totalidade encontra-se em cada expressão cultural e ambiental do território.

A proposta teórica de Morin reforça que “o conhecimento completo é inatingível”, mas que sua busca exige a “relação da parte no todo e do todo na parte” (MORIN, 2005, p. 34). Aplicada ao contexto da escola indígena, a interdisciplinaridade permite compreender a água

não apenas como recurso natural, mas como elemento simbólico e cultural que articula ciências, histórias e práticas comunitárias.

Gionara Tauchen et. al. (2010, p. 18) argumenta que “a interdisciplinaridade (...) não é um atributo ontológico, mas uma emergência epistêmica pragmática”. Em termos pedagógicos, isso significa que a abordagem interdisciplinar ganha sentido somente quando produzida em ação, a partir do trabalho conjunto de professores e comunidade exatamente como nas experiências relatadas. Ivani Fazenda enfatiza que a interdisciplinaridade demanda “uma postura contextualizada, reflexiva e crítica”, superando “o discurso descritivo e normativo” (FAZENDA, 2002, p. 15). Essa postura é evidente quando alunos conversam com anciãos e produzem narrativas sobre território, identidade e sustentabilidade de forma crítica e situada.

Ao criticar o enfoque disciplinar tradicional, Fazenda afirma que a interdisciplinaridade deve deslocar a “pedagogia da certeza”, inaugurando “uma pedagogia da incerteza, na qual educadores e educandos não acreditariam mais em certas verdades científicas como se elas fossem um porto seguro” (FAZENDA, 2002, p. 22). Isso é observado na prática quando se dialoga com mitos indígenas sobre águas e espíritos, trazendo novas perguntas em lugar de respostas prontas.

Fazenda (2013, p. 19) ainda ressalta que a interdisciplinaridade se dá por meio de “invenção, descoberta, pesquisa, produção científica, porém gestada em um ato de vontade, em um desejo planejado e construído em liberdade”. Essa liberdade é observável no projeto de elaboração de mapas e textos pelos estudantes, mostrando uma prática emergente, criativa e auto-dirigida.

Segundo Morin e Kern (2000, p. 42), “já existiam ciências multidimensionais, como a geografia (...)”, o que demonstra que a interdisciplinaridade não avança sobre o saber escolar, mas retoma tradições integradoras em diferentes áreas. A inclusão dos conhecimentos geográficos comunitários valoriza essa tradição interdisciplinar.

No campo da epistemologia, Ivani Fazenda (2002, p. 17) aponta “a integração de diferentes quadros teóricos e conceituais” como essência da interdisciplinaridade. A articulação entre História, Biologia e Língua Portuguesa no projeto sobre identidade, território e sustentabilidade exemplifica esse entrelaçamento epistemológico.

A interdisciplinaridade, tal como proposta por filósofos como Gadotti (1993), surge como resposta ética à fragmentação disciplinar: “no plano teórico, busca fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia” (GADOTTI, 1993, p. 88). A ética aqui se manifesta no reconhecimento e valorização do saber indígena como legítimo e necessário à

educação, repercutindo na construção de um currículo ecologicamente justo e epistemologicamente plural.

A interdisciplinaridade, ao articular múltiplos saberes, possibilita uma abordagem educativa mais sensível à diversidade cultural. Para Santos (2007, p. 29),

não há ignorância absoluta, mas saberes que ainda não foram reconhecidos. Essa perspectiva sustenta a integração dos conhecimentos indígenas ao currículo, legitimando epistemologias que, por muito tempo, foram marginalizadas pelas estruturas escolares tradicionais.

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 46) também propõe a noção de “ecologia de saberes”, defendendo que diferentes formas de conhecimento devem dialogar em condições de igualdade. Essa proposta contribui para a valorização dos saberes ancestrais dos povos indígenas, que passam a ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não apenas rompe com a lógica fragmentada do ensino, mas também com a hierarquização dos saberes.

Segundo Freire (1996, p. 25), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Quando o currículo incorpora narrativas indígenas, práticas sustentáveis e memórias coletivas, reafirma-se o direito dos povos originários de verem sua cultura refletida na escola. Isso contribui para a construção de uma pedagogia crítica, dialógica e emancipadora, centrada no contexto sociocultural dos estudantes.

O trabalho interdisciplinar também favorece a aprendizagem significativa, pois permite aos alunos relacionar conteúdos escolares com suas vivências cotidianas. Ausubel (2003, p. 82) enfatiza que “a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações podem ser relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária ao que o aluno já sabe”. Assim, ao articular História, Biologia e Língua Portuguesa com experiências culturais e ambientais locais, o conhecimento adquire sentido e relevância.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para a formação integral dos estudantes. De acordo com Delors (1998, p. 89), “a educação do século XXI deve se fundamentar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. A articulação entre diferentes áreas do saber favorece esses quatro pilares, sobretudo ao estimular a convivência com a diversidade, o pensamento crítico e o reconhecimento identitário.

Cabe destacar que a prática interdisciplinar, embora desafiadora, representa uma estratégia potente para democratizar o acesso ao conhecimento. Segundo Arroyo (2012, p. 57), “educar é disputar projetos de sociedade”. Ao incorporar a pluralidade epistêmica das

comunidades indígenas ao currículo escolar, a escola se posiciona politicamente em defesa de uma educação que reconhece e valoriza as múltiplas identidades culturais, construindo um espaço de resistência e emancipação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade na educação indígena é um caminho promissor para a valorização da diversidade cultural e para o enfrentamento da fragmentação do saber. O estudo evidenciou que práticas pedagógicas interdisciplinares fortalecem a identidade cultural, promovem justiça cognitiva e contribuem para um currículo mais significativo e contextualizado.

No contexto das escolas indígenas de Roraima, observou-se que o diálogo entre saberes tradicionais e científicos se torna mais eficaz quando há envolvimento da comunidade e respeito às epistemologias próprias. Como limitações, destaca-se a necessidade de maior apoio institucional e de políticas públicas que incentivem a formação interdisciplinar de professores indígenas. Recomenda-se que novas pesquisas aprofundem os impactos de práticas interdisciplinares na aprendizagem e na formação da cidadania indígena.

A interdisciplinaridade, ao permitir o entrelaçamento de distintas áreas do conhecimento, favorece uma compreensão mais ampla da realidade vivenciada pelos povos indígenas. Em vez de tratar os conteúdos escolares de forma isolada, essa abordagem reconhece a complexidade do mundo indígena, onde saberes ambientais, cosmológicos, históricos e linguísticos estão interligados. Essa perspectiva amplia o sentido da aprendizagem e a torna mais condizente com os modos próprios de viver e aprender nas comunidades.

Além disso, o trabalho interdisciplinar possibilita que os conteúdos curriculares dialoguem com temas geradores oriundos do cotidiano da comunidade, como o cuidado com a terra, os rituais, os sistemas de saúde tradicionais e as práticas de manejo sustentável dos recursos naturais. Isso garante uma educação situada, conectada às realidades locais, como propõe Freire (1996), ao afirmar que a prática pedagógica deve emergir do contexto do educando para ser significativa e libertadora.

Outro aspecto relevante é a formação docente. A construção de práticas interdisciplinares exige que os professores dominem não apenas conteúdos específicos de suas áreas, mas também sejam capazes de transitar entre diferentes saberes, promovendo articulações que respeitem os conhecimentos indígenas. Essa formação deve contemplar não só metodologias interdisciplinares, mas também elementos da cultura, língua e história dos povos originários, valorizando a interculturalidade.

A produção de materiais didáticos contextualizados também se revela essencial para consolidar a interdisciplinaridade nas escolas indígenas. Livros, cartilhas, vídeos e jogos que integrem saberes tradicionais e conhecimentos escolares podem mediar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais eficaz. Esses materiais devem ser produzidos de forma colaborativa, envolvendo professores, lideranças indígenas, anciãos e estudantes, de modo a refletirem fielmente os valores e conhecimentos das comunidades.

É fundamental que a interdisciplinaridade na educação indígena seja compreendida como uma dimensão ética e política da prática educativa. Ela rompe com o modelo colonial de transmissão de conhecimento e contribui para a construção de uma escola comprometida com a justiça social, a autonomia dos povos indígenas e o fortalecimento de suas identidades. Dessa maneira, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma estratégia metodológica e passa a ser um princípio orientador de uma educação emancipatória e plural.

## REFERÊNCIAS

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

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade, transdisciplinaridade e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **Transdisciplinaridade: ciência e espiritualidade**. São Paulo: Triom, 1999.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Globalização e saberes locais**. Brasília: Paralelo 15, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

# Capítulo 12

## TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

### DIGITAL TECHNOLOGIES APPLIED TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES IN THE CLASSROOM

DOI: 10.51859/amplla.emi021.1125-12

Maria Josany da Costa Duarte <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

#### RESUMO

Este estudo investigou o uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, com ênfase nas possibilidades pedagógicas e nos desafios enfrentados por professores da educação básica, especialmente no Ensino Médio. Considerando a relevância da língua inglesa como ferramenta de inserção social e profissional em contextos globalizados, observou-se que, apesar da crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas, sua integração efetiva ao ensino de línguas ainda esbarra em entraves estruturais e formativos. O objetivo geral foi analisar como as tecnologias podem ser incorporadas de modo significativo ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, promovendo o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, foi baseada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, com foco nas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Os resultados apontam que, embora exista um discurso oficial favorável à inovação metodológica, ainda há lacunas na formação docente, ausência de políticas públicas contínuas e infraestrutura insuficiente nas escolas. A análise revelou que o sucesso da integração das tecnologias depende da mediação crítica do professor, da adequação das ferramentas ao contexto educacional e do suporte institucional permanente. Conclui-se que, para transformar o ensino de língua inglesa em uma prática mais efetiva e conectada às demandas contemporâneas, é imprescindível investir na formação continuada dos docentes e na superação das desigualdades de acesso, assegurando que as tecnologias atuem como aliadas reais do processo educativo.

**Palavras-Chave:** Ensino de língua inglesa. Tecnologias digitais. Formação docente.

#### ABSTRACT

This study investigated the use of digital technologies in English language teaching, with an emphasis on the pedagogical possibilities and challenges faced by basic education teachers, especially in high school. Considering the relevance of the English language as a tool for social and professional integration in globalized contexts, it was observed that, despite the growing presence of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in schools, their effective integration into language teaching still faces structural and formative obstacles. The general objective was to analyze how technologies can be incorporated in a meaningful way into the English language teaching-learning process, promoting the development of students' linguistic skills. The research, of a qualitative nature and bibliographic approach, was based on the analysis of books, scientific articles and official documents, focusing on pedagogical practices mediated by technologies. The results indicate that, although there is an official discourse in favor of methodological innovation, there are still gaps in teacher training, a lack of continuous public policies and insufficient infrastructure in schools. The analysis revealed that the successful integration of technologies depends on the teacher's critical mediation, the adaptation of tools to the educational context, and ongoing institutional support. It is concluded that, in order to transform English language teaching into a more effective practice that is connected to contemporary demands, it is essential to invest in the ongoing training of teachers and in overcoming inequalities in access, ensuring that technologies act as real allies in the educational process.

**Keywords:** English language teaching; Digital technologies; Teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais ao ensino de línguas tem provocado mudanças nas metodologias empregadas em sala de aula, especialmente no ensino de língua inglesa, cuja centralidade como meio de comunicação internacional exige abordagens pedagógicas atualizadas e condizentes com as práticas sociais contemporâneas. Dessa forma, o uso de recursos tecnológicos se apresenta como uma alternativa para ampliar o contato dos alunos com a língua em contextos reais e dinâmicos, promovendo um melhor processo de aprendizagem.

Como observa Silva (2022), a integração da tecnologia à prática pedagógica do professor de inglês permite a ampliação do acesso a materiais autênticos, a diversificação das formas de interação e uma exposição mais consistente ao idioma, fatores que contribuem diretamente para o engajamento e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Contudo, apesar das possibilidades promissoras, a efetiva implementação das tecnologias digitais no ensino de inglês esbarra em desafios estruturais e formativos. A pesquisa de Martins Júnior e Martins (2024) evidencia que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante sua apropriação pedagógica, sendo comum a resistência de docentes em alterar práticas já consolidadas, sobretudo quando não há formação específica que os habilite ao uso crítico e funcional desses recursos. Soma-se a isso a carência de infraestrutura adequada em muitas instituições de ensino, o que limita as oportunidades de experimentação e inovação metodológica.

Nesse cenário, torna-se ainda mais evidente a relevância de iniciativas que articulem inovação tecnológica e formação docente, com vistas a reconfigurar o papel da escola frente às exigências da sociedade globalizada.

Para Borges *et al.* (2023), a educação linguística, especialmente no ensino do inglês, deve ser repensada à luz das novas dinâmicas comunicativas, com práticas pedagógicas que extrapolem os limites físicos da sala de aula e ofereçam experiências de aprendizagem contextualizadas, interativas e culturalmente situadas. O uso de tecnologias digitais, nesse contexto, surge como um caminho viável para atender às demandas de um ensino mais flexível, capaz de preparar os estudantes para a atuação em ambientes multilíngues, colaborativos e mediados por ferramentas digitais.

A perspectiva defendida por Moran (2013) complementa essa discussão ao destacar que o uso das tecnologias móveis impõe às instituições de ensino o desafio de abandonar o modelo centrado exclusivamente no professor, estimulando, em seu lugar, uma aprendizagem

participativa, ativa e mais integrada à realidade dos alunos. A utilização de dispositivos como celulares e tablets, aliada a aplicativos interativos e plataformas digitais, diversifica as estratégias didáticas e favorece a autonomia do estudante, o trabalho colaborativo e a personalização do ensino. Tais recursos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, potencializam o desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês e permitem uma aproximação entre os conteúdos escolares e os contextos sociais vivenciados pelos alunos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral investigar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas didáticas no ensino de língua inglesa, promovendo aprendizagens e maior engajamento dos estudantes. Para alcançar esse propósito, propõe-se: identificar as ferramentas tecnológicas comumente utilizadas no ensino de inglês; analisar as metodologias de ensino que integram recursos digitais ao processo de aprendizagem da língua; e, por fim, avaliar os benefícios e desafios associados à incorporação dessas tecnologias em contextos pedagógicos voltados ao ensino de inglês.

A realização deste estudo justifica-se, em termos sociais, pela crescente demanda por uma educação linguística alinhada às transformações tecnológicas e comunicacionais do mundo contemporâneo, especialmente no que se refere à formação de sujeitos capazes de atuar em contextos multilíngues e digitais.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa se mostra pertinente ao contribuir com a reflexão crítica sobre melhores práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa, promovendo a atualização dos processos de ensino e aprendizagem frente às exigências da cultura digital. Já no campo científico, o estudo se insere no esforço de sistematizar conhecimentos acerca da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao ensino de línguas, ampliando o debate sobre suas potencialidades, limites e condições reais de implementação no contexto educacional brasileiro.

## 2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica, centrada na análise e interpretação de produções acadêmicas que discutem o uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos e outras publicações acadêmicas relevantes para o tema investigado, permitindo ao pesquisador conhecer o estado da arte sobre determinado assunto, identificar lacunas, analisar tendências e sustentar teoricamente suas reflexões.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica é adequada para estudos exploratórios e descritivos, pois possibilita a construção de um referencial analítico a partir de obras de reconhecida credibilidade científica. Assim, o corpus deste trabalho foi composto por livros, artigos publicados em periódicos científicos, dissertações e teses disponíveis em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES.

Os critérios de inclusão envolveram a relevância dos textos para o tema proposto, a atualidade das discussões e a abordagem direta sobre a integração de tecnologias ao ensino da língua inglesa. A busca foi realizada com base nos descritores “ensino de inglês”, “tecnologias digitais” e “práticas pedagógicas”, combinados entre si por meio do operador booleano *AND*.

Foram excluídos da análise os trabalhos que não abordavam diretamente a relação entre tecnologias digitais e o ensino de língua inglesa, bem como aqueles que tratavam do uso de tecnologias em outras áreas do conhecimento ou em línguas distintas. Também foram desconsideradas publicações sem revisão por pares, textos opinativos, materiais de cunho exclusivamente publicitário ou que não estivessem disponíveis em formato integral e acessível nas bases consultadas.

O processo de análise foi conduzido por meio da leitura interpretativa dos textos selecionados, buscando identificar categorias temáticas relacionadas às ferramentas tecnológicas utilizadas, às metodologias pedagógicas associadas e aos desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas práticas. A sistematização dessas categorias permitiu a construção de uma argumentação teórica fundamentada, articulando os achados da literatura à realidade educacional brasileira.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura selecionada permitiu identificar três eixos centrais que estruturam os debates contemporâneos sobre o ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais: a permanência de desafios históricos na formação docente e nas políticas educacionais, as potencialidades e limitações das tecnologias digitais na prática pedagógica, e as experiências concretas de integração de recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

Esses eixos foram organizados nas subseções a seguir, com o intuito de articular criticamente os dados extraídos das publicações com as demandas atuais do ensino de línguas no contexto brasileiro, buscando compreender como as tecnologias digitais têm sido incorporadas às práticas docentes e quais fatores condicionam sua efetividade na promoção de aprendizagens.

### 3.1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE

O cenário atual do ensino de língua inglesa no Brasil apresenta desafios estruturais e históricos que persistem, apesar das reformas curriculares e dos avanços nas discussões pedagógicas, onde estudantes passam anos em contato com o idioma no ambiente escolar, mas saem da educação básica com baixos índices de proficiência, sem conseguir se expressar com desenvoltura, mesmo em situações simples.

Essa realidade é reflexo de um conjunto de fatores que se entrelaçam, entre eles a ausência de políticas públicas consistentes, a formação deficiente de professores e as condições precárias de ensino nas escolas. Para Leffa (2011), o fracasso no ensino da língua estrangeira não pode ser atribuído unicamente ao método ou ao aluno: ele é parte de um sistema estruturado por uma lógica de fingimento e cumplicidade entre instâncias oficiais, docentes e discentes, que acabam, de forma tácita, naturalizando o não aprender.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que a defasagem no ensino de inglês não ocorre apenas por negligência pontual, mas por um descaso sistêmico, que se expressa tanto na má regulamentação quanto na ausência de investimentos efetivos na formação e valorização docente.

A análise de Borges *et al.* (2023) reforça essa compreensão ao demonstrar que, embora as TDICs possam representar um caminho para ressignificar práticas pedagógicas, sua eficácia depende diretamente do engajamento do professor e da sua capacitação crítica. Em outras palavras, não há transformação possível no ensino de línguas sem o protagonismo docente, e este só é possível quando há acesso à formação contínua, apoio institucional e condições reais de trabalho.

Contudo, a precariedade da formação inicial de muitos professores de inglês no Brasil é um dos entraves mais contundentes à consolidação de um ensino transformador. Como exemplifica Leffa (2011), é comum que professores sejam designados para lecionar inglês sem domínio efetivo da língua, situação que não é excepcional, mas recorrente, especialmente em regiões menos favorecidas.

Tal realidade gera um ciclo de estagnação, no qual o educador, impossibilitado de desenvolver práticas comunicativas autênticas, recorre a abordagens reducionistas e repetitivas, muitas vezes limitando o ensino ao conteúdo do livro didático, com foco exclusivo na leitura e na gramática descontextualizada. Essa condição, além de frustrar os objetivos formativos, compromete a motivação e a percepção dos estudantes sobre a relevância da língua inglesa em suas vidas.

A esse respeito, Martins Júnior e Martins (2024) aponta que a presença de tecnologias nas escolas, por si só, não garante a inovação metodológica nem a superação dos limites históricos do ensino tradicional. A tecnologia pode ser uma aliada poderosa no ensino de inglês, mas sua integração requer planejamento, conhecimento pedagógico e, sobretudo, formação específica para que os docentes possam atuar de modo crítico, criativo e contextualizado.

No contexto brasileiro, entretanto, observa-se uma lacuna entre a oferta de recursos tecnológicos e a efetiva capacitação dos professores para utilizá-los de maneira didática. Silva e Lopez (2024) afirmam que a ausência de políticas públicas que incentivem a formação continuada, especialmente em tecnologias aplicadas à educação linguística, perpetua a desigualdade entre as propostas curriculares e a prática cotidiana nas salas de aula.

Além disso, a carência de articulação entre os documentos oficiais e as condições reais das escolas agrava o problema. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça o desenvolvimento de competências comunicativas em inglês, inclusive com uso de mídias digitais, essa proposta esbarra na insuficiência de infraestrutura, na sobrecarga docente e na persistente visão instrumental da língua estrangeira.

Borges *et al.* (2023) observa que, mesmo quando há abertura institucional para o uso de tecnologias, estas não são acompanhadas de suporte técnico, formação adequada ou tempo pedagógico para elaboração de práticas inovadoras. Nesse cenário, o professor, muitas vezes, se vê isolado, sem respaldo para transformar o ensino, mesmo quando reconhece a importância dessas transformações.

Portanto, é possível afirmar que o ensino de língua inglesa na atualidade permanece marcado por contradições entre o discurso oficial e a realidade escolar. Embora os documentos curriculares proponham uma abordagem comunicativa, inclusiva e conectada às novas tecnologias, a ausência de políticas estruturantes e de investimento na formação docente impede que essas diretrizes sejam plenamente efetivadas. Como conclui Leffa (2011), o fracasso no ensino de inglês não é um acidente isolado, mas um fenômeno social e político que evidencia a necessidade de uma reformulação profunda nas práticas educativas, nas políticas linguísticas e no reconhecimento da centralidade do professor como agente dessa mudança.

### 3.2. TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE INGLÊS

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao ensino de língua inglesa representa uma inovação técnica e uma mudança epistemológica na prática pedagógica, ao permitir novas formas de acesso à linguagem e à cultura, os recursos digitais abrem caminhos para um aprendizado mais situado e significativo.

Souza e Ferrão (2024) demonstram que o uso de aplicativos móveis na Educação Profissional e Tecnológica contribui para a interdisciplinaridade e para a aproximação entre o ensino de inglês e o mundo do trabalho, promovendo uma aprendizagem contextualizada. Essa perspectiva é reforçada por Silva (2022), que defende o uso das tecnologias como mediadoras na construção de práticas comunicativas reais, capazes de ultrapassar a lógica tradicional do ensino centrado em regras gramaticais e memorização.

A mobilidade e a interatividade proporcionadas pelos dispositivos digitais potencializam a aprendizagem autônoma e contínua, aproximando os estudantes da língua inglesa por meio de contextos autênticos e dinâmicos. Rodrigues (2014), ao desenvolver o aplicativo *English Gap*, fundamentado na abordagem comunicativa, mostra como é possível associar o uso da tecnologia à promoção de um ensino acessível, especialmente em escolas públicas.

Essa iniciativa revela o papel pedagógico dos aplicativos como mediadores de práticas linguísticas que extrapolam os limites físicos da sala de aula. Em consonância, Borges *et al.* (2023) destaca que, ao serem planejadas com intencionalidade pedagógica, as tecnologias digitais ampliam os ambientes de aprendizagem e colaboram para o desenvolvimento de competências linguísticas críticas e contextualizadas.

Apesar do potencial transformador das TDICs, sua implementação no ensino de inglês depende diretamente da formação e da atuação docente. Martins Júnior e Martins (2024) aponta que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de capacitação para o uso eficiente das tecnologias em sala de aula, o que gera insegurança e limita o alcance das estratégias digitais.

Lévy (2010), ao refletir sobre a mediação tecnológica, afirma que não basta o simples acesso aos recursos digitais: é preciso que os sujeitos envolvidos desenvolvam competências de análise, avaliação e uso crítico desses recursos, compreendendo-os como instrumentos culturais e pedagógicos. Assim, torna-se necessário um processo formativo contínuo, que articule teoria e prática, e que reconheça o papel do professor como mediador entre os estudantes e os múltiplos ambientes digitais.

Nesse sentido, Moran (2013) contribui para a compreensão do papel do docente na era digital ao afirmar que as novas tecnologias impõem uma mudança no modelo tradicional de ensino, deslocando o foco da transmissão de conteúdo para a construção colaborativa do conhecimento. Essa mediação pedagógica, que articula presença física e virtual, exige do professor uma postura reflexiva e criativa na seleção e aplicação das ferramentas tecnológicas. Souza e Ferrão (2024) reforçam essa ideia ao demonstrar que o uso das TDICs pode fortalecer

os vínculos entre professores e alunos, desde que seja guiado por objetivos educativos claros e adequados à realidade institucional. Dessa forma, a tecnologia não substitui o trabalho docente, mas o potencializa quando utilizada de forma crítica, planejada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto fundamental diz respeito ao alinhamento entre os projetos pedagógicos das instituições e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. Para que a integração das TDICs ocorra de forma efetiva, é necessário que a infraestrutura tecnológica esteja acompanhada de políticas institucionais que promovam o uso pedagógico das ferramentas digitais.

Borges *et al.* (2023) ressalta que o sucesso na adoção de recursos digitais depende da motivação individual dos docentes e de condições estruturais, apoio técnico e tempo para planejamento didático. Nesse contexto, iniciativas como a de Rodrigues (2014), que desenvolvem aplicativos alinhados às necessidades do ensino público, tornam-se exemplares ao demonstrar que é possível construir soluções acessíveis, desde que exista articulação entre prática pedagógica, formação docente e investimento público.

É preciso considerar que o uso de tecnologias no ensino de inglês deve ser orientado por uma concepção de linguagem que valorize a comunicação, a diversidade cultural e a criticidade. As tecnologias, longe de representarem soluções neutras, devem ser compreendidas como práticas sociais mediadas por valores, intencionalidades e ideologias. Silva (2022) adverte que o uso descontextualizado de recursos tecnológicos pode reproduzir práticas excludentes ou meramente instrucionais. Assim, cabe ao professor, como mediador consciente, utilizar as tecnologias para ampliar as possibilidades de expressão e participação dos alunos, conectando-os a uma aprendizagem de língua que seja também uma experiência de formação cidadã e intercultural.

### 3.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO DE INGLÊS

A incorporação das tecnologias digitais à prática pedagógica de professores de língua inglesa tem favorecido a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, flexíveis e alinhados às necessidades contemporâneas dos estudantes. Conforme destacam Bezerra e Coutinho (2024), a tecnologia, quando bem integrada ao contexto educativo, amplia as possibilidades de exposição à língua inglesa, facilita o acesso a recursos autênticos e promove maior autonomia aos aprendizes. Essa potencialidade é intensificada quando os professores utilizam recursos digitais como apoio instrumental e como elementos constituintes de uma prática pedagógica centrada em metodologias ativas e personalizadas.

No entanto, o sucesso dessa integração depende de fatores que vão além da mera presença dos dispositivos digitais, pois, o uso efetivo da tecnologia requer um planejamento pedagógico coerente com os objetivos de ensino e aprendizagem e uma formação continuada que capacite os docentes a fazerem escolhas metodológicas fundamentadas.

Como apontam Santos (2022) e Pereira (2023), o simples acesso a ferramentas tecnológicas não garante a inovação em sala de aula, especialmente quando se enfrenta resistência à mudança por parte dos professores ou quando faltam condições materiais e apoio institucional para a implementação de novas práticas. Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar tanto os aspectos técnicos quanto os pedagógicos da utilização das tecnologias, criando condições para o desenvolvimento de competências digitais críticas.

Dentre as estratégias mais promissoras destaca-se o uso de aplicativos educacionais voltados à aprendizagem de línguas, como Duolingo, Babbel, entre outros, que possibilitam a prática das quatro habilidades linguísticas em um ambiente lúdico e interativo. Bezerra e Coutinho afirmam (2024) que esses recursos têm contribuído para o aumento da motivação dos alunos, especialmente em contextos em que o ensino tradicional já não desperta interesse ou engajamento, onde a presença de elementos gamificados nas plataformas digitais tem se mostrado eficiente para aproximar os estudantes do conteúdo, criando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e alinhada ao perfil dos jovens da cultura digital.

Além disso, a criação de projetos interdisciplinares mediados por tecnologias digitais tem proporcionado resultados expressivos na aprendizagem de inglês. Tais projetos, muitas vezes desenvolvidos com apoio de plataformas colaborativas e recursos multimídia, favorecem o uso real da língua em várias situações, aproximando os conteúdos escolares da vida cotidiana dos estudantes. Pereira (2023) destaca que essas experiências contribuem para o fortalecimento de uma perspectiva comunicativa do ensino, na qual o aluno deixa de ser mero receptor de regras gramaticais e passa a construir sentidos por meio de interações autênticas, colaborativas e multimodais.

Entretanto, Santos (2022) aponta limitações importantes que ainda precisam ser enfrentadas, como a falta de acesso à internet de qualidade e à infraestrutura mínima, como laboratórios equipados e dispositivos móveis funcionais, que continua a representar um entrave para a consolidação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Ainda segundo o autor (2022), a desigualdade no acesso aos recursos digitais compromete a aprendizagem e a própria equidade educacional, gerando uma exclusão tecnológica que se soma às demais desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

Para superar essas barreiras, é necessário que as políticas públicas avancem na direção de garantir conectividade, formação e suporte contínuo aos educadores.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a integração das tecnologias digitais ao ensino de língua inglesa representa uma estratégia promissora para reconfigurar práticas pedagógicas historicamente marcadas por abordagens tradicionais e pouco efetivas. No entanto, essa integração ainda ocorre de forma limitada nas escolas brasileiras, sobretudo na rede pública, onde se observam dificuldades relacionadas à infraestrutura, ausência de suporte técnico e escassez de formação continuada para os docentes. Embora a presença de dispositivos e plataformas digitais venha crescendo, a utilização pedagógica desses recursos ainda depende fortemente da iniciativa individual do professor, o que reflete uma carência de políticas estruturantes que sustentem mudanças sistemáticas.

O estudo também permitiu identificar que, apesar das potencialidades das tecnologias em favorecer uma aprendizagem mais contextualizada, autônoma e interativa, o ensino da língua inglesa no Brasil continua enfrentando desafios históricos e estruturais. A baixa proficiência dos estudantes, mesmo após anos de escolarização, revela um descompasso entre os objetivos curriculares e a realidade das práticas docentes, marcada muitas vezes pela repetição de conteúdos gramaticais e pela ausência de oportunidades reais de uso comunicativo da língua.

A desvalorização institucional do ensino de línguas estrangeiras, aliada à sobrecarga de trabalho docente e à fragmentação da formação inicial, contribui para um cenário de estagnação que dificulta a adoção de metodologias inovadoras mediadas por tecnologias.

Nesse contexto, a transformação efetiva do ensino de inglês exige mais do que a inserção pontual de ferramentas tecnológicas: requer mudanças estruturais nas políticas educacionais, investimentos contínuos em formação docente e reestruturação dos projetos pedagógicos para que contemplem as demandas da sociedade digital. A tecnologia, quando utilizada com intencionalidade, pode ampliar o acesso a materiais autênticos, diversificar as formas de engajamento dos estudantes e estimular o desenvolvimento de competências linguísticas alinhadas ao mundo contemporâneo. Contudo, isso só será possível se houver um esforço coletivo e articulado entre gestores, formadores, professores e demais agentes do processo educativo.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a natureza exclusivamente bibliográfica da investigação, que se concentrou na análise de publicações acadêmicas sem a realização de

coletas empíricas em contextos escolares. Isso restringe a compreensão mais detalhada das práticas cotidianas dos professores de inglês e das experiências reais dos estudantes com o uso das tecnologias em sala de aula.

Para aprofundar a compreensão das dinâmicas envolvidas na integração das tecnologias ao ensino de inglês, sugere-se que pesquisas futuras adotem metodologias empíricas, como estudos de caso e observações em sala de aula, para captar as práticas concretas dos docentes e os impactos reais das tecnologias sobre o processo de aprendizagem.

Além disso, seria pertinente investigar as percepções dos próprios estudantes quanto ao uso de recursos digitais, bem como avaliar os efeitos de programas de formação continuada voltados à capacitação tecnológica de professores de línguas. Tais investigações podem contribuir para o delineamento de políticas mais eficazes e contextualizadas no campo da educação linguística.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. A.; COUTINHO, D. J. G. A tecnologia como ferramenta na prática pedagógica dos professores de língua inglesa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 1481–1490, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13268>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

BORGES, R. A. S.; PRADO, J. V. do; PEREIRA, D. H.; BORGES, P. A. S.; SANTOS, G. A. dos; PEREIRA, C. C. Q. Metodologias ativas e tecnologias digitais no estudo da língua inglesa no ensino médio. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 8, p. 6916–6940, 2023. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/download/1379/1370>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M. W. Um Estudo Sobre As Tecnologias Digitais: O Que Nos Revelam Os Estudantes Do Brasil E De Portugal. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, v. 5, n. 1, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/85287>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. ampl. Campinas: Papyrus, 2013.

PEREIRA, J. de L. Desafios da infraestrutura e formação docente para a inovação no ensino de inglês com tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 10, n. 3, p. 1481–1490, 2024.

RODRIGUES, S. J. da S. **English Gap**: Um Aplicativo Móvel para o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas. 2014. 98 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_61e794a93f47482076f8a2884f63ecbf](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_61e794a93f47482076f8a2884f63ecbf). Acesso em: 07 de maio de 2025.

SANTOS, M. da S. Estratégias pedagógicas inovadoras mediadas pela tecnologia: um panorama no ensino de línguas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 1481–1490, mar. 2024.

SILVA, C. N. da; LOPES, C. R. Contribuições e lacunas da formação de professores/as de línguas para a integração de tecnologias digitais na educação linguística. **Mediação**, v. 19, n. 1, p. 159–175, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/15761/11109>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

SILVA, K. A. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas: tecnologia, avaliação e diretrizes. In: **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora UnB, 2022. p. 212–308. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461647>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

SOUZA, G. F. de; FERRÃO, T. dos S. O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 599–614, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/download/7600/6380/33233>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

# Capítulo 13

## IA INTERDISCIPLINARIDADE RELACIONADA COM A OBRA PEDAGOGIA DA TERRA: ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL DE MOACIR GADOTTI

INTERDISCIPLINARITY RELATED TO THE WORK PEDAGOGY OF THE EARTH: ECOPEDAGOGY AND SUSTAINABLE EDUCATION BY MOACIR GADOTTI

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-13

Raquel Ely Legal <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como a interdisciplinaridade se relaciona com os princípios da Ecopedagogia descritos na obra 'Pedagogia da Terra', contribuindo para a construção de práticas educacionais sustentáveis. Trata-se de um estudo qualitativo, investigativo e bibliográfico, com um componente interpretativo, que aborda a literatura teórica e documentos acadêmicos pertinentes às áreas de interdisciplinaridade e ecopedagogia. Os dados foram coletados por meio da leitura e revisão de textos acadêmicos, em especial os de Gadotti (2000) e de outros autores como Freire (1996), Morin (2002), Capra (2006) e Loureiro (2020). As informações foram analisadas utilizando o método de análise de conteúdo temática, descrito por Bardin (2016). Este método categoriza as principais preocupações associadas à interdisciplinaridade, sustentabilidade e métodos de ensino transformadores. O conteúdo enfatiza a relevância contínua da filosofia educacional de Gadotti, destacando a importância da responsabilidade social na educação para promover o cuidado com a vida, o respeito à diversidade e a preservação do patrimônio compartilhado. Defende práticas pedagógicas transparentes, flexíveis e globalmente conectadas, integrando a interdisciplinaridade à Ecopedagogia para viabilizar projetos éticos, críticos e transformadores. Em última análise, convoca educadores e pesquisadores a promover esses valores, visando cultivar uma geração compassiva e perceptiva, comprometida com o futuro do planeta.

**Palavras-chaves:** Interdisciplinaridade. Ecopedagogia. Sustentabilidade.

### ABSTRACT

The objective of this article is to analyze how interdisciplinarity relates to the principles of ecopedagogy described in the book 'Pedagogy of the Earth,' contributing to the development of sustainable educational practices. This is a qualitative, investigative, and bibliographical study, with an interpretive component, addressing theoretical literature and academic documents relevant to the areas of interdisciplinarity and ecopedagogy. Data were collected through reading and reviewing academic texts, particularly those by Gadotti (2000) and other authors such as Freire (1996), Morin (2002), Capra (2006), and Loureiro (2020). The data were analyzed using the thematic content analysis method described by Bardin (2016). This method categorizes the main concerns associated with interdisciplinarity, sustainability, and transformative teaching methods. The content emphasizes the continued relevance of Gadotti's educational philosophy, highlighting the importance of social responsibility in education to promote care for life, respect for diversity, and the preservation of shared heritage. It advocates for transparent, flexible, and globally connected pedagogical practices, integrating interdisciplinarity with Ecopedagogy to enable ethical, critical, and transformative projects. Ultimately, it calls on educators and researchers to promote these values, aiming to cultivate a compassionate and perceptive generation committed to the future of the planet.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Ecopedagogy. Sustainability.

## 1. INTRODUÇÃO

A crescente degradação do meio ambiente, os efeitos das mudanças climáticas e a crise social têm exigido uma alteração fundamental na forma como educamos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é percebida como um caminho viável para combinar conhecimento e formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. Os efeitos nocivos do capitalismo levaram a uma associação negativa entre ambos. O capitalismo facilitou mais a destruição da humanidade do que a melhoria das condições de vida e do bem-estar. As conquistas concretas do socialismo seguiram um caminho destrutivo semelhante, afetando não apenas a vida dos humanos, mas de todas as espécies na Terra.

Por outro lado, vivemos também na era da informação imediata, da globalização econômica, da realidade virtual, da internet, da quebra de fronteiras, do ensino a distância, dos escritórios virtuais, da robótica e dos sistemas automatizados de produção, e do entretenimento. Contudo, compreende-se que, a globalização como resultado do avanço da revolução tecnológica, que se caracteriza pela internacionalização da produção e pela expansão das transações financeiras; a regionalização, que se caracteriza pela formação de blocos econômicos; e o terrorismo, que se caracteriza pela morte de pessoas devido a uma das duas doenças.

É nesse contexto que devemos considerar a educação do futuro e começar questionando as categorias que podem descrevê-la. As categorias "contradição", "determinação", "reprodução", "mudança", "trabalho" e "práxis" são comuns na literatura educacional contemporânea, o que já sugere uma perspectiva sobre a educação: a prática da práxis. Essas classes são consideradas primordiais na explicação do fenômeno da educação. Elas servem como um guia significativo para a nossa prática. Elas não podem ser negadas, pois continuarão a nos auxiliar, primeiro interpretando o mundo educacional atual e, segundo, compreendendo os caminhos futuros da educação (GADOTTI, 2001).

O livro "Pedagogia da Terra", de Moacir Gadotti (2000), representa um avanço significativo no campo da Ecopedagogia e da educação sustentável, pois propõe uma nova filosofia educacional baseada na coexistência harmoniosa do ser humano com o planeta. A questão que este estudo busca responder é: como a interdisciplinaridade pode potencializar a Ecopedagogia proposta por Gadotti e contribuir para uma educação verdadeiramente sustentável?

A interdisciplinaridade, segundo Morin (2002), é de suma importância para lidar com as questões complexas do século XXI, caracterizadas por uma divisão do conhecimento prejudicial

à unidade da raça humana. Gadotti (2000) promove um método de ensino que considera a Terra como tema pedagógico, concordando com a abordagem holística de Capra (2006) para os sistemas vivos. Paulo Freire (1996) também é importante, pois promove a natureza crítica e emancipatória da educação, que se inter-relaciona com a ecopedagogia em seus aspectos éticos e políticos. Segundo Loureiro (2020), a educação ambiental crítica deve ser transformadora e transversal: ela necessita de abordagens interdisciplinares.

O objetivo deste artigo é analisar como a interdisciplinaridade se relaciona com os princípios da Ecopedagogia descritos na obra *Pedagogia da Terra*, contribuindo para a construção de práticas educacionais sustentáveis. A originalidade do estudo está na articulação entre a teoria interdisciplinar e a Ecopedagogia de Gadotti, destacando seu potencial transformador para práticas pedagógicas mais integradas e conscientes.

A obra '*Pedagogia da Terra*', de Moacir Gadotti (2000), apresenta-se como um marco na reflexão sobre Ecopedagogia e educação sustentável. Propõe uma nova ética educacional baseada na convivência harmônica com o planeta.

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, investigativo e bibliográfico, com um componente interpretativo, que aborda a literatura teórica e documentos acadêmicos pertinentes às áreas de interdisciplinaridade e ecopedagogia. Considerada pesquisa teórica, não houve participação direta dos participantes, mas sim análise de trabalhos escritos e artigos científicos de outros autores relevantes na área ambiental e disciplinas correlatas.

Os dados foram coletados por meio da leitura e revisão de textos acadêmicos, em especial os de Gadotti (2000) e de outros autores como Freire (1996), Morin (2002), Capra (2006) e Loureiro (2020). As informações foram analisadas utilizando o método de análise de conteúdo temática, descrito por Bardin (2016). Este método categoriza as principais preocupações associadas à interdisciplinaridade, sustentabilidade e métodos de ensino transformadores.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de "*Pedagogia da Terra*" demonstra a dedicação de Gadotti a uma relação ética com o mundo natural por meio do método educacional. Este método centra-se na importância da interdisciplinaridade, que é a combinação de diferentes áreas do conhecimento que resulta em sustentabilidade. De acordo com Gadotti (2001, p. 92):

Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e, pode tomar diferentes direções, até contraditórias. Ele pode ser entendido diferentemente como o são as expressões “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente”.

A interdisciplinaridade é de suma importância para uma Ecopedagogia eficaz, pois intersecciona o conteúdo escolar com problemas do mundo real, o que faz com que os alunos se tornem mais críticos. De acordo com Moacir Gadotti (2001, p. 89):

O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária.

Ao comparar com outros estudos, como os de Loureiro (2020) e Jacobi et al. (2019), nota-se uma convergência em torno da ideia de que a sustentabilidade demanda abordagens interdisciplinares. A análise da obra 'Pedagogia da Terra' revela que Gadotti propõe uma educação centrada na relação ética com a natureza. Deste modo, Moacir Gadotti (2001, p. 90) assegura que, “a ética não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao que fazer educativo. É a própria essência do ato educativo”. Porém, Segundo Freire (1997, p.16): “a eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora”.

A interdisciplinaridade é fundamental para o sucesso da implementação da ecopedagogia, pois permite a integração de diversas áreas do conhecimento em torno do objetivo da sustentabilidade. Essa abordagem não serve apenas como método, mas também é essencial para abordar questões sociais e ambientais complexas, fomentando o pensamento crítico ao vincular o conteúdo escolar a problemas do mundo real. Especialistas como Gadotti enfatizam a necessidade de uma nova filosofia educacional focada na Terra e nos direitos, destacando a interdisciplinaridade como uma estratégia valiosa para promover a sustentabilidade por meio de projetos abrangentes e baseados em conhecimento.

Nas palavras de Gadotti (2001, p. 104-105):

O movimento ecológico, como todo movimento social e político, não é um movimento neutro. Nele também, como movimento complexo e pluralista, se manifestam os interesses das grandes corporações. O que nos interessa, enquanto 104 educadores, não é combater todas as formas de sua manifestação, mas entrar no seu campo e construir, a partir do seu interior, uma perspectiva popular e democrática de defesa da ecologia. Ele pode ser um espaço importante de luta em favor dos seres humanos mais empobrecidos pelo modelo econômico capitalista globalizado. Mas trata-se, acima de tudo, de salvar o planeta. Sem que o planeta seja preservado, as lutas por melhores

relações sociais, pela justa distribuição da riqueza produzida etc. perdem sentido, pois de nada adiantarão estas conquistas se não tivermos um planeta saudável para habitar. Uma das formas de participar dessa luta é reunir pessoas e instituições para discutir o que fazer com a Terra. Partindo das coisas cotidianas ou dos dados dramáticos sobre a degradação da qualidade de vida de todos os habitantes da Terra, podemos nos interrogar sobre o que está se passando e sobre o papel que podemos ter em relação a essa questão. Nós, conscientemente ou não, somos parte deste problema

Deste modo, conforme entendimento de Loureiro (2020), a educação ambiental crítica deve ser incorporada à vida como um todo, e não a disciplinas isoladas. Esse método se afasta do paradigma de ensino tradicional, linear e reducionista, promovendo uma educação mais crítica e abrangente.

Do ponto de vista ecopedagógico, a interdisciplinaridade é mais abrangente do que a simples combinação de conteúdos de diferentes escolas. Ela sugere uma abordagem ética e política por parte dos educadores em relação às questões ambientais e sociais. Gadotti (2000) defende um método de ensino que combina o conhecimento científico com o senso comum, promovendo o reconhecimento de múltiplas vozes que contribuem para a realidade.

Para Cury e Freitas (2021), a criação de um currículo interdisciplinar é uma abordagem viável para o desenvolvimento de práticas educacionais contextualmente apropriadas e com impacto significativo na aprendizagem. Consequentemente, a interdisciplinaridade não é considerada um método de ensino, mas sim uma filosofia de ensino que considera o ser humano como um todo, conectado ao meio ambiente.

Autores como Capra e Luisi (2016) complementam o conceito ao afirmar que a natureza é um sistema em rede, onde tudo está conectado. Essa perspectiva global deve permear a prática educacional, combinando diferentes campos do conhecimento em torno de problemas reais vivenciados pela comunidade escolar. Gadotti concorda com essa ideia ao afirmar que as escolas não devem se limitar aos seus muros, mas sim estabelecer conexões com o território e a natureza.

Já nos estudos de Ferreira (2022) foi possível constatar que abordagens interdisciplinares para a educação ambiental tiveram um impacto positivo na responsabilidade cívica dos alunos e no desenvolvimento de uma perspectiva ambientalista. A abordagem interdisciplinar exige uma reformulação do currículo e da metodologia. Isso implica romper com a estrutura lógica desorganizada e formar projetos coletivos e cooperativos. Para Santos e Oliveira (2023), a interdisciplinaridade promove o desenvolvimento do conhecimento crítico, pois permite que os alunos compreendam o mundo como ele é complexo e diverso.

Gadotti (2001) também afirma que a educação deve ser baseada em valores como solidariedade, cooperação e respeito à diversidade, valores esses que são mais efetivamente

desenvolvidos em contextos interdisciplinares, onde diferentes campos do conhecimento interagem horizontalmente. De tal modo, conforme Gadotti (2001, p. 124):

A ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. A planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em conexão com o universo e em relação harmônica consigo, com os outros seres do planeta e com a natureza, considerando seus elementos e dinâmica. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes.

A Ecopedagogia defende uma abordagem educacional que conscientiza os indivíduos sobre sua responsabilidade em relação à preservação do planeta. Isso se dá por meio do foco na formação específica de professores, visto que outros ainda têm dificuldade em integrar práticas interdisciplinares em seu cotidiano.

Muitos educadores não possuem a formação necessária para discutir conteúdos e criar atividades educacionais duradouras. Por isso, iniciativas públicas dedicadas à formação continuada são cruciais para fornecer aos professores as ferramentas necessárias para participar dessa nova filosofia educacional. A prática interdisciplinar exige mais do que apenas proficiência técnica; exige também uma postura crítica em resposta às questões contemporânea (ALMEIDA; RODRIGUES, 2021).

Outro ponto relevante é o envolvimento da comunidade no processo educativo. A interdisciplinaridade não se limita à sala de aula; ela deve extrapolar os muros da escola e dialogar com os saberes locais. Gadotti (2000) argumenta que a educação sustentável precisa estar enraizada nas realidades locais, respeitando as culturas e tradições das comunidades. Experiências de educação ambiental integradas com movimentos sociais têm ampliado o alcance da ecopedagogia, promovendo transformações reais no modo de viver das pessoas. Esse envolvimento comunitário fortalece os vínculos sociais e incentiva práticas coletivas de cuidado com o meio ambiente (COSTA; SILVA, 2023).

Conforme explana Gadotti (2001, p. 108):

Não se pode dizer que a ecopedagogia representa já uma tendência concreta e notável na prática da educação brasileira. Se ela já tivesse suas categorias definidas e elaboradas, ela estaria totalmente equivocada, pois uma perspectiva pedagógica não pode nascer de um discurso elaborado por especialistas. Ao contrário, o discurso pedagógico elaborado é que nasce de uma prática concreta, testada e comprovada. Assim, o que podemos fazer no momento é apenas apontar algumas pistas, algumas experiências, realizadas ou em andamento, que indicam uma certa direção a seguir. E esperar que os pesquisadores atentem para essa realidade, a investiguem, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborem sua teoria.

A interdisciplinaridade proposta por Gadotti em sua “Pedagogia da Terra” é um convite à transformação da prática educativa. Não se trata de uma simples inovação metodológica, mas de uma mudança de paradigma que valoriza a conexão entre os saberes, a ética ambiental e a justiça social. A ecopedagogia, quando aliada à interdisciplinaridade, fortalece a construção de um novo projeto de educação, voltado para a vida e para o futuro do planeta.

Para que isso se torne realidade, é necessário compromisso político, formação docente e envolvimento de toda a comunidade escolar. A educação, assim, torna-se instrumento de emancipação e de cuidado com a Terra.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, ao qual tinha como objetivo analisar como a interdisciplinaridade se relaciona com os princípios da Ecopedagogia descritos na obra 'Pedagogia da Terra', contribuindo para a construção de práticas educacionais sustentáveis, pode-se dizer que, em se tratando da interdisciplinaridade na educação ambiental de Gadotti, ressalta os esforços de Gadotti para repensar o papel da educação no enfrentamento de crises socioambientais, defendendo uma mudança do ensino sobre a Terra para o ensino com a Terra, o que exige mudanças significativas no currículo e nas abordagens pedagógicas.

Apesar disso, deve-se atentar ainda que, este estudo também enfatizou que a Ecopedagogia deve ser integrada à interdisciplinaridade para conectar a aprendizagem com questões da vida real e promover maior consciência ambiental, promovendo uma compreensão mais holística e complexa do mundo. Deste modo, compreende-se que, a importância da interdisciplinaridade na educação é enfatizada por autores modernos como Loureiro e Ferreira, que destacam seu papel no fomento do pensamento crítico, da responsabilidade ambiental e do engajamento comunitário, em consonância com os princípios educacionais freireanos.

A abordagem enfatiza a transição da mera mudança de conteúdo para a adoção de um estilo de ensino que promova a discussão, a escuta e a criação coletiva de conhecimento, o que exige a revisão da formação de professores e a promoção da colaboração. Apesar de suas vantagens, desafios como currículos rígidos e comunicação interdisciplinar deficiente persistem, e a superação desses problemas depende de apoio político, liderança democrática e um compromisso coletivo com uma educação mais humanística e sustentável.

Além disso, a educação para a cidadania planetária visa cultivar uma cultura de sustentabilidade, a biocultura, que promova a harmonia entre os seres humanos e o meio ambiente, incentivando os indivíduos a buscar práticas verdadeiramente sustentáveis e a conferir às atividades cotidianas um propósito significativo.

A ecopedagogia visa promover novas perspectivas, ensinando os indivíduos a reconhecer e prevenir os danos ambientais causados por ações cotidianas, promovendo a conscientização sobre poluição e desperdício. Enfatiza a importância de conectar as experiências cotidianas com a consciência ecológica, transformando nossa relação com o meio ambiente de utilitária para reverente. Além disso, a ecopedagogia defende uma abordagem descentralizada e democrática à educação que integre a diversidade cultural, os direitos humanos e a responsabilidade planetária, cultivando um senso de admiração e uma conexão amorosa com a Terra.

Ao final deste estudo, compreende-se a relevância contínua da filosofia educacional de Gadotti, destacando a importância da responsabilidade social na educação para promover o cuidado com a vida, o respeito à diversidade e a preservação do patrimônio compartilhado. É importante então, adotar práticas pedagógicas transparentes, flexíveis e globalmente conectadas, integrando a interdisciplinaridade à Ecopedagogia para viabilizar projetos éticos, críticos e transformadores. Em última análise, convoca educadores e pesquisadores a promover esses valores, visando cultivar uma geração compassiva e perceptiva, comprometida com o futuro do planeta.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcia; RODRIGUES, Fernanda. Formação docente e práticas interdisciplinares: desafios para a sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 26, n. 3, p. 112–128, 2021.

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

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma nova concepção científica sobre os sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2016.

COSTA, Renata; SILVA, Jonas. Educação ambiental e movimentos sociais: caminhos para uma ecopedagogia popular. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 83–96, 2023.

CURY, Carlos; FREITAS, Adriana. Currículo e interdisciplinaridade na educação básica. **Educar em Revista**, v. 37, n. 81, p. 211–226, 2021.

FERREIRA, Jéssica; MENEZES, Tânia; OLIVEIRA, Rafael. Práticas interdisciplinares em educação ambiental: percepções e impactos em escolas públicas. **Ambiente & Educação**, v. 27, n. 1, p. 51–68, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

JACOBI, Pedro; CUNHA, Carla; FERREIRA, Luciana. Educação ambiental, sustentabilidade e cidadania. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica**: contribuições para uma pedagogia da Terra. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAES, Ana Paula; PINTO, Silvia Regina. Interdisciplinaridade e protagonismo estudantil na educação ambiental. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22, n. 2, p. 187– 204, 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2002.

SANTOS, Marília; OLIVEIRA, Bruno. Desafios da interdisciplinaridade no ensino médio: uma análise crítica de experiências curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 21, n. 1, p. 1– 20, 2023.

# Capítulo 14

## A DISLEXIA ENQUANTO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM DENTRO DA SALA DE AULA: UMA VISÃO MULTIDISCIPLINAR DA PSICOPEDAGOGIA

DYSLEXIA AS A LEARNING PROBLEM IN THE CLASSROOM: A MULTIDISCIPLINARY VIEW OF PSYCHOPEDAGOGY

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-14

Rosimary Paulo Pereira<sup>1</sup>  
Eliane Coradi dos Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorandas em ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

### RESUMO

Este trabalho apresenta a dislexia enquanto problema de aprendizagem dentro de sala de aula, segundo a visão multidisciplinar da psicopedagogia. Assim, tem-se a definição de problemas de aprendizagem como um dos fatores mais relevantes. Em seguida, destaca-se a dislexia como um dos problemas mais frequentes de aprendizado, gerando algumas divergências sobre alguns de seus conceitos, causas, classificações e exemplos. Dessa forma, torna-se essencial para a compreensão do tema entender o papel do 'ensinante' frente ao dislético, além de suas expectativas. Por conseguinte, é preciso entender os sinais característicos de dislexia apresentados para uma melhor observação do aprendente, teorias sobre o diagnóstico e sugestões importantes de intervenção. Tratando-se de uma revisão bibliográfica utilizando plataformas *on-line*, periódicos, publicações científicas, dentre outros, como fontes de pesquisa com a finalidade de enriquecer os estudos sobre a temática em questão.

**Palavra-chaves:** Dislexia. Problemas de aprendizagem. Psicopedagogia.

### ABSTRACT

This work presents dyslexia as a learning problem within the classroom, according to the multidisciplinary vision of psychopedagogy. Thus, the definition of learning problems is one of the most relevant factors. Next, dyslexia stands out as one of the most frequent learning problems, generating some disagreements about some of its concepts, causes, classifications and examples. In this way, it becomes essential to understand the topic to understand the role of the 'teacher' in relation to the dyslexic, beyond their expectations. Therefore, it is necessary to understand the characteristic signs of dyslexia presented for better observation of the learner, theories about the diagnosis and important suggestions for intervention. This is a bibliographic review using online platforms, periodicals, scientific publications, among others, as research sources with the purpose of enriching studies on the topic in question.

**Keywords:** Dyslexia. Learning problems. Psychopedagogy.

## 1. INTRODUÇÃO

Nunca é tarde para ensinar disléxicos a ler, escrever e transmitir informações de forma eficaz. No entanto, a dislexia manifesta-se na infância como uma dificuldade relacionada ao enfraquecimento das memórias visual e auditiva, resultando na inabilidade de reconhecer letras e palavras, bem como recordar a sequência oral ou escrita de sons ou símbolos gráficos. Trata-se, portanto, de uma das causas mais recorrentes das dificuldades no aprendizado da linguagem oral e escrita.

Embora a literatura especializada apresente posições divergentes, há consenso entre alguns estudiosos de que a dislexia refere-se a um conjunto de dificuldades significativas de leitura e, conseqüentemente, de escrita, que acomete crianças com inteligência dentro da normalidade ou mesmo acima da média. Importa destacar que tais dificuldades não são atribuídas a distúrbios sensoriais, físicos, emocionais ou a fatores socioeconômicos, culturais ou motivacionais. Diante disso, o diagnóstico da dislexia é complexo e exige, na maioria das vezes, a avaliação de uma equipe multidisciplinar.

Segundo Gütschow (2004), os distúrbios de memória sejam de curto ou longo prazo, afetam diretamente o desempenho na leitura e na escrita. Nessa perspectiva, é necessário distinguir entre memória visual e auditiva, uma vez que a criança disléxica pode apresentar comprometimentos em um ou ambos os domínios. Dificuldades auditivas manifestam-se na incapacidade de recordar os sons das letras ou de relacionar fonemas para formar palavras. Já os déficits visuais comprometem a associação entre os sons ou palavras mentalmente elaboradas e seus respectivos símbolos gráficos.

Diante das dificuldades de aprendizagem, a escola tem a responsabilidade de acolher e intervir de maneira adequada, ainda que não seja a única responsável por tais problemas. Como destaca Carvalho (2000, p. 118), “a escola é mais um elemento da rede de relações sociais que envolvem a criança e seu desenvolvimento”. Cabe, portanto, ao ambiente escolar buscar subsídios para diagnosticar e intervir junto aos aprendentes, especialmente por meio da atuação do docente, que ocupa posição privilegiada na observação e no apoio ao processo de aprendizagem.

Nos casos em que os problemas de aprendizagem persistem, torna-se imprescindível a intervenção de especialistas, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos, que possam realizar encaminhamentos e diagnósticos precisos. A psicopedagogia, enquanto campo de estudo multidisciplinar voltado à aprendizagem e às suas dificuldades, desempenha papel fundamental na identificação e na intervenção dos casos de dislexia.

Ressalta-se a importância de preparar o docente para que este não rotule indevidamente o estudante com dificuldades. O presente estudo, portanto, torna-se pertinente ao buscar contribuir com o aprimoramento da atuação pedagógica diante dos casos de dislexia, ampliando a compreensão sobre o tema.

A escolha da dislexia como objeto de investigação justifica-se pela sua alta prevalência cerca de 15% da população infantojuvenil e pela complexidade que envolve seu diagnóstico e intervenção. É essencial compreender que nem toda dificuldade de aprendizagem configura um distúrbio, embora todo distúrbio de aprendizagem gere dificuldades que exigem atenção especializada.

Dessa forma, este trabalho visa aprofundar o conhecimento sobre a dislexia, de modo a esclarecer equívocos recorrentes nas práticas escolares que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, sobretudo, auxiliar o docente na identificação precoce e na mediação pedagógica eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa para o estudante disléxico.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A opção por esse método justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a dislexia a partir de diferentes perspectivas teóricas que contribuam para o debate e compreensão desse distúrbio específico de aprendizagem, notadamente no contexto escolar.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 183), “a pesquisa bibliográfica proporciona um exame crítico de um conjunto de produções acadêmicas e científicas, com vistas a oferecer embasamento teórico ao objeto de estudo”. Assim sendo, o presente trabalho baseou-se em fontes secundárias, tais como livros, artigos acadêmicos, legislações, periódicos científicos e documentos de órgãos educacionais que abordam os problemas de aprendizagem e, especialmente, a dislexia.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases digitais e bibliotecas universitárias, com ênfase em publicações das áreas da psicologia, pedagogia e psicopedagogia. Conforme afirma Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é fundamental quando se pretende “interpretar as contribuições culturais ou científicas do passado e do presente a fim de compreender o fenômeno estudado”.

A abordagem adotada foi de natureza qualitativa, pois, segundo Minayo (2001, p. 21), “o universo da pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois refere-se ao mundo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e valores”. Sendo assim, essa abordagem permitiu a análise das representações sociais e escolares sobre a dislexia, considerando a visão dos diversos autores que compõem o referencial teórico.

Dessa forma, a metodologia utilizada visou a obtenção de dados relevantes que pudessem colaborar para a compreensão dos sinais, características e implicações da dislexia no processo de aprendizagem, bem como a análise das intervenções possíveis e do papel do ensinante nesse contexto. Conforme enfatiza Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 66), “a pesquisa bibliográfica exige uma seleção criteriosa dos textos consultados, com base na relevância, atualidade e profundidade com que tratam o tema”.

Destaca-se que a escolha metodológica fundamentou-se na busca por uma compreensão aprofundada e crítica do fenômeno estudado, sem pretensão de generalização, mas com o objetivo de contribuir para a reflexão dos profissionais da educação sobre a importância da identificação precoce da dislexia e da atuação multidisciplinar para o seu enfrentamento.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO

A aprendizagem é um processo que se inicia na medida em que o ser inteiro interage com o meio em que vive. Ninguém aprende apenas com a cabeça; é preciso viver, sentir, perceber, processar e refletir. Aprender é um movimento constante. A aprendizagem é a maior responsável pela formação do indivíduo, contudo sua eficácia depende da metodologia utilizada pelo ensinante, bem como, pelo aprendente. Segundo Barbosa (2001, p.71):

Tudo o que sabemos e somos está diretamente relacionado ao que aprendemos. Para tanto, necessitamos de uma série de fatores de ordem social ou psicológica que facilitem esse processo nos vários âmbitos de nossas vidas, seja na escola ou no lar ou em qualquer outro meio.

Para que seja possível ajudar nossas crianças a enfrentarem os obstáculos, adaptando-se ao processo com bom rendimento em suas atividades escolares teremos que procurar entender o que é problema de aprendizagem e quais os mais frequentes.

É interessante frisar que se um grupo de aprendente apresentar as mesmas dificuldades de aprendizagem, principalmente se esses forem da mesma classe ou setor, pode ser falha da instituição, pois, muitas vezes, a queixa de amu rendimento escolar não expressa uma

deficiência da criança e sim uma inadequação das propostas educacionais, que devem, antes de mais nada, respeitar o ritmo de aprendizado individual. Entretanto, acontece da criança demonstrar desempenhos que surgiram realmente com problema de aprendizagem, ou seja, apresenta baixo rendimento escolar e desordem emocional, no entanto, ainda é preciso cuidado, porque devemos ter sempre em mente que o problema muitas vezes não está na criança, e sim, em seu ambiente, lembrando que, assim como a escola, a família pode ser o foco (HOPPEN; BARBY, 2007).

No contexto escolar, acredita-se ser de suma importância que o docente e os demais profissionais responsáveis, compreendam a relevância do processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento do aprendiz, ficando sempre atento aos possíveis problemas que podem surgir no decorrer desse longo percurso.

Ainda de acordo com Hoppen e Barby (2007), dentre os problemas de aprendizagem, tem-se a dislexia, um problema social grave que aflige muitas famílias, porém, por muito tempo, a sociedade não o entendeu, tratando-o como doença. Atualmente, sabe-se que este é um equívoco e que os médicos estão deixando de ser os profissionais mais competentes para tratar o assunto, apesar de muitas vezes, ser necessário que alguns especialistas da área dêem seu diagnóstico, como o neurologista, por exemplo. Hoje, acredita-se que o docente deve ser o primeiro a detectar esse problema na criança, pois ele está diariamente observando o desenvolvimento da mesma. Sendo o mediador do processo de aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita.

Sabendo-se que não é de competência do docente fazer diagnósticos ou rótulos o aluno como disléxico. Quando há suspeita de alguma criança com dificuldades na leitura ou na escrita, o educador deve encaminhar o aluno para profissionais da área especializada. O ideal é que o docente tenha algum conhecimento básico referentes a psicopedagogia, tanto para entender melhor o desenvolvimento da criança como para facilitar a integração entre os profissionais envolvidos no processo, realizando assim, um trabalho multidisciplinar (GOMES, 2002).

Quando um docente assume uma sala de aula, no início do ano letivo, ele sempre está carregado de expectativas, desejando ter como alunos, crianças que não dêem muito “trabalho”. Contudo, é sabido por todos, que isso não corresponde a realidade, sobretudo, nas escolas públicas, onde as crianças geralmente vêm de ambientes sócio-culturais diferentes e que têm, portanto, repertórios de habilidades de entrada também muito diversificados, por isso, docentes e aprendizes têm que saber lidar com a diversidade, cientes de que não existe grupo homogêneo. Carvalho (2000, p.19) afirma que:

No caso de criança que iniciam a escolarização formal, espera-se uma certa “prontidão, que tenham habilidade consideradas preparatórias relacionadas a linguagem e a mecânica da escrita – saber pegar no lápis, utilizar o espaço do papel e atender para o que diz a professora em suas instruções.

Como já foi exposto, muitas são as dificuldades de aprendizagem que podem ser apresentadas por um estudante. No entanto, quando as expectativas não são atendidas e o ensinamento se depara com situações desagradáveis, ele deve buscar entender as razões pelas quais o aluno não aprende ou porque exhibe comportamentos perturbadores em sala de aula. Entretanto, para o ensinamento conseguir diagnosticar esses problemas é necessário, que possua conhecimentos sobre o assunto, conhecimentos estes que deveriam estar presentes na formação do ensinamento, já que ele é o profissional que está mais próximo da criança e, que conseqüentemente, mais diretamente pode observar e intervir no distúrbio (GOMES, 2002).

O processo de alfabetização bem-sucedido funciona como uma espécie de “certificado” de competência para um bom desempenho escolar. Ler e escrever representa a porta de acesso à possibilidade de uma formação satisfatória. Para alguns, esse processo ocorrerá de maneira tranqüila e segura. Para outros, porém, - e não são poucos -, diversos obstáculos podem surgir, impedindo ou limitando a aprendizagem da linguagem escrita. Entre os vários problemas possíveis se encontra a dislexia (CIASCA, 2003).

Infelizmente não há estatística a respeito da incidência da dislexia, tampouco critérios preciosos e bem definidos para seu diagnóstico. Vivemos um momento na educação brasileira cujo fracasso escolar é muito alto. Grande parte das crianças não está aprendendo a ler e a escrever, ou quando consegue o aprendizado é precário.

Em sua grande maioria, porém, essas crianças não apresentam problemas de aprendizagem. A razão do fracasso está muito mais centrado em questões de oportunidades, de condições socioeconômicas e de qualidade de ensino. Estima-se que entre 10% e 15% das crianças apresentam problemas de aprendizagem reais. Com deficiências sensoriais, deficiência mental, autismo, deficiência motora, e outros distúrbios de aprendizagem, entre eles a dislexia (HOPPEN; BARBY, 2007).

Conforme Silva (2004), uma das principais causas para as dificuldades específicas de aprendizagem recebem hoje mais atenção é que a capacidade para adquirir habilidades acadêmicas e qualificação tem sido um fator de grande importância no competitivo mercado de trabalho. Além disso, a diminuição de uma série de doenças graves que afetam as crianças, como poliomielite e tuberculose, mais atenção foi sendo dada a outros tipos de problemas, como as dificuldades específicas de aprendizagem.

### 3.2. AS DIFICULDADES GERADAS PELA DISLEXIA

Segundo Johnson e Myklebust (2000, p.105), a dislexia raramente é encontrada de forma isolada. As dificuldades de várias formas isoladas para ler e escrever corretamente, a língua falada encontra-se associada a outros distúrbios de memória e distúrbios de memória seqüencial. O cérebro é formado por vários sistemas semi-independentes. Esses sistemas funcionam em dado momento de forma semi-autônoma, outras vezes de modo inter-relacionado com outros sistemas e um da outra, todos os sistemas funcionam de forma simultânea. Sendo assim, “a dislexia é conhecida como o resultado das diferenças na organização ou funcionamento nerológico envolvido no processo de leitura e escrita”.

Para Massi e Santana (2011) é improvável que exista uma área cortical ou determinado centro específico no cérebro que seja responsável pelo ato de ler. Estes autores partem no princípio de que a leitura e a escrita, ao contrário da linguagem oral, são atividades muito recentes na vida do homem e, seria impossível que um determinado “órgão” tivesse se desenvolvendo num tão curto espaço de tempo (a escrita mais antiga surgiu acerca de 3500 anos). Como exemplos, os autores citam as sociedades chamada “primitivas” que não desenvolveram as atividades gráficas (ler e escrever) e, nem por isso, podem ser chamados de disléxicos.

Já para Morais (2006, p.89), quando existem distúrbios neurológicos na criança disléxica, estes referem-se a disfunção cerebral mínima, a qual se caracteriza por: hiperatividade, perturbações perceptuais, perturbações de imagem corporal, persiverações, sinais neurológicos, mortalidade. “Difícilmente um problema qualquer se apresenta de modo “puro” e comum associação a outra dificuldade. Como por exemplo problema emocional, baixa-estima, desinteresse e frustração”.

A criança que não aprende é uma criança que sofre, muitos adultos não conseguem enxergar tal sofrimento e angústia. A tendência é avaliar a falta de aprendizado como resultado de desinteresse, indolência e imaturidade.

Pela dificuldade em compreender que o disléxico tem facilidades e paralelas dificuldades em seu modo peculiar de ser e de aprender, registramos breve histórico da pesquisa científica sobre o que é dislexia. Gostaríamos que esta referência se torne em singela homenagem aos valores profissionais que, há anos, vêm trazendo luz ao entendimento desta intrigante dificuldade de aprendizado, que se constitui em um de nosso mais sérios desafios, a propor uma verdadeira revolução na prática educacional no mundo da escola (FARRELL, 2008).

Nas últimas décadas, dentre as pesquisas sobre problemas de aprendizagem, um dos principais temas tem sido a dislexia, sobretudo entre os estudos referentes aos distúrbios na aquisição da linguagem escrita. Etimologicamente, a palavra dislexia provém dos radicais *dis* que significa no grego distúrbio, dificuldade ou inadequação; e *lexia*, que significa leitura no latim e linguagem no grego (BARRETO, 2009).

Muitos autores não definem a dislexia como doença, mas sim como uma condição humana. Silva (2004), por exemplo, afirma que “*ser disléxico é como ser canhoto*”. Contudo temos que admitir que é muito difícil aceitar que algumas crianças, apesar de terem inteligência normal, apresentam uma série de dificuldades em aprender a ler e a escrever dentro dos padrões sociais, principalmente se a criança viver em um meio que incentive a aprendizagem e estude em instituição de renome.

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem que se caracteriza por uma dificuldade significativa para a leitura, escrita e solicitação. o desempenho dessas habilidades está defasado em relação ao esperado, considerando-se a idade e o nível de escolaridade da criança. muitos especialistas se referem a ela como “Distúrbio Específico de Leitura e Escrita”. Zorzi (2008, p.49) afirma que: “Assim se uma criança apresentar qualquer um desses problemas, isoladamente ou em conjunto, não poderá ser considerada disléxica típica”.

Essa dificuldade não é causada por deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), por problemas emocionais primários, lesões neurológicas, deficiência mental, métodos deficientes de alfabetização, falta de oportunidade de aprendizagem ou condições socioeconômicas desfavoráveis. Assim, se uma criança apresentar qualquer um desses problemas, isoladamente ou em conjunto não poderá ser considerada disléxica típica (FARRELL, 2008).

De forma prática, imagine uma criança cujo desenvolvimento pré-escolar caminha satisfatoriamente internos de linguagem oral e de aprendizagem. Embora nenhuma dificuldade maior tenha chamado atenção, problemas surgem no momento de alfabetização, podendo até mesmo persistir após essa fase inicial. Ou seja, apesar de inteligente, das oportunidades de aprendizagem, da frequência a uma boa escola, da ausência de problemas emocionais ou familiares, da existência de condição econômica e social favorável de estar até mesmo motivada, a criança não consegue ler e escrever adequadamente. A princípio, esse é o perfil de uma criança candidata ou diagnóstico de dislexia de desenvolvimento.

Para Zorzi (2008, p.49): “a dislexia é conhecida como resultado das diferenças na organização ou funcionamento neurológico envolvendo no processo de leitura e escrita”. Esse distúrbio representa um comportamento genético, e tende a ocorrer em vários membros de uma mesma família. São relativamente frequentes situações nas quais os pais ou outros

parentes relatam terem tido dificuldades semelhantes àquelas observada na criança. As alterações encontradas nos mais jovens podem persistir até a vida adulta, com graus variados de complicações.

Segundo Collares e Moysés (1992), etimologicamente, a palavra distúrbio compõe-se radical “turbare” e prefixo “dis”. O radical turbare significa “alterações violenta na ordem natural” e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbulhão, perturbação e conturbar. O prefixo “dis” tem como significado “alteração com sentido anormal, patológico e possui valor negativo”. Em suma, a palavra distúrbio pode ser traduzida como “anormalidade patológica com alteração violenta na ordem natural”

Nesse sentido, pode-se perceber que todas as dificuldades em leitura e escrita enfrentadas pelas crianças, citadas anteriormente, começam com o prefixo “dis”, isto significa que todos são distúrbios de aprendizagem, isto é, são tipos de patologias congênitas causadas por alguma falha do Sistema Nervoso Central. Apesar disto, também existem outros distúrbios que não possuem o mesmo prefixo, no entanto, apresentam características de comprometimentos neurológicos, a exemplo de afasia, rinolalia, linguagem atípica, entre outros (COLLARES, MOYSÉS, 1992).

De acordo com Fonseca (1999), ao contrário de um pequeno número de crianças acometidas pelos distúrbios de aprendizagem, existe um número bem maior considerável de crianças que apresentam baixo rendimento escolar designado pelas chamadas “dificuldades de aprendizagem”.

Nesse sentido, o fracasso escolar não é apenas decorrente da imaturidade ou disfunção psiconeurológica, mas também é resultado de inúmeros fatores como: falta de interesse, perturbação emocional. Inadequação metodológica de currículos e programas, incompatibilidade entre ensino e avaliação, falta de afetividade e de bom relacionamento entre professores e aluno, entre outros. Para Scoz (1994, p.22):

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais.

Nessa perspectiva, deve-se salientar que não há criança que não aprenda a realidade que todos aprendem ao seu tempo, umas de modo mais lento, outras mais rápido, independente das vias neurológicas. Geralmente, as dificuldades de aprendizagem resultam mais da incompetência educacional no desempenho do seu papel social e de problemas externos do que até mesmo das dificuldades e/ou deficiências dos alunos.

Portanto, quando a aprendizagem da criança não se desenvolve conforme o esperado é preciso descobrir as causas da(s) sua(s) dificuldade(s), pois ela é constantemente submetida aos fatores físicos, emocionais, a influência do meio social e escolar, entre outros. Dessa forma, para que a aprendizagem se desenvolva faz-se necessário que as condições educacionais e sociais sejam suficientes favoráveis e apropriadas.

O conceito de dislexia, segundo Rodrigues e Silveira (2008) só pode ser encontrado se houver um entendimento sobre o ser humano e seu modo de aprendizagem e seu modo de aprender, razão pela qual existem mais de 40 definições distintas sobre o que seria a Dislexia e nenhuma delas é completamente aceita. Isso ocorre em razão do profissional está engajado em diferentes áreas como a educação, saúde e desenvolvimento humanos, pesquisando as facilidades e dificuldades do aprender sob diferentes abordagens.

Dentro desse contexto de enfoques distintos, é preciso considerar outros conceitos elaborados por Lanhez e Nico (2002, p.1) sobre a dislexia ao apontar seus diferentes tipos, a saber:

Disgrafia é uma inabilidade ou atraso no desenvolvimento da Linguagem Escrita, especialmente da escrita cursiva. Escrever com máquina datilográfica ou com o computador pode tornar-se mais fácil para o disléxico. Na escrita manual, as letras podem ser mal desenhadas, borradas ou incompletas, com tendência à escrita em letra de forma. Os erros ortográficos, supressões ou substituições de letras, sílabas e números, como inversões do sentido direcional de letras e números - chamada escrita de espelho, ficam caracterizados com muita frequência.

Discalculia - As dificuldades com a Linguagem Matemática são muito variadas em seus diferentes níveis e complexas em sua origem. Podem evidenciar-se já no aprendizado aritmético básico, como, mais tarde, na elaboração do pensamento matemático mais elaborado. Embora essas dificuldades possam manifestar-se sem nenhuma inabilidade em leitura, há outras que decorrem de dificuldades no processamento lógico-matemático da linguagem lida ou ouvida. As dificuldades mais graves são decorrentes da imprecisa percepção de espaço e tempo, na apreensão, coordenação e processamento de fatos matemáticos em sua devida ordem.

Ele também aborda o Déficit de Atenção, apontando-o como uma “dificuldade de concentrar e de manter concentrada a atenção em objetivo central, para discriminar, compreender e assimilar o foco central de um estímulo”. Reafirmando que está concentrado, ou mesmo o estado de concentração como fundamental pois é “através do discernimento e da elaboração do ensino, possa completar-se a fixação do aprendizado”. Ademais, tem-se que essa “Deficiência de Atenção pode manifestar-se isoladamente ou associada a uma Linguagem Corporal que caracteriza a Hiperatividade ou, opostamente, a Hipoatividade” (LANHEZ, NICO, 2002).

O autor em estudo elabora ainda os conceitos de hiperatividade e hipoatividade dentro da classificação sobre a dislexia, fazendo a sua diferenciação. Algo necessário para a compreensão do contexto geral. Assim, ainda segundo Lanhez e Nico (2002, p.1):

Hiperatividade - Refere-se à atividade psicomotora excessiva, com padrões diferenciais de sintomas: o jovem ou a criança hiperativa com comportamento impulsivo é aquela que fala sem parar e nunca espera por nada. Não consegue esperar por sua vez, interrompendo e atropelando tudo e todos. Porque age sem pensar e sem medir consequências, é comum que sempre tenha muitos hematomas e cortes. Um segundo tipo de hiperatividade tem características mais pronunciadas em sintomas de dificuldades de foco de atenção. É uma superestimulação nervosa que leva esse jovem ou essa criança a passar de um estímulo a outro, não conseguindo focar sua atenção em um único tópico. Assim, nos dá a falsa impressão de que é desligada, mas ao contrário, é por estar ligada em tudo, ao mesmo tempo, que não consegue concentrar-se em um único estímulo à sua volta, ignorando outros.

Hipoatividade - A Hipoatividade se caracteriza por um nível baixo de atividade psicomotora, com reação lenta a qualquer estímulo. Trata-se daquela criança chamada "boazinha", que parece estar, sempre, no "mundo da lua", "sonhando acordada". Comumente, o hipoativo tem memória pobre e comportamento vago, pouca interação social e quase não se envolve com seus colegas.

Nesse estudo, aprofundaremos a questão da dislexia, por ter se mostrado um dos mais frequentes problemas de aprendizagem, sendo, ainda pouco compreendido pelos profissionais ligados ao ensino.

Sabemos que existem sim algumas classificações originadas por diferentes pressupostos teóricos. Uma das mais disseminadas é a dos autores Johnson e Mylklebust (2000, p.105), que diferenciam dois tipos de dislexia.

Dislexia auditiva: caracteriza pelas dificuldades em distinguir semelhanças e diferenças entre sons acusticamente próximos. Apesar de possuírem uma acuidade auditiva normal, estas crianças não conseguem discriminar e relacionar os sons que constituem as palavras.

Dislexia visual: evidencia-se pelas dificuldades em diferenciar, interpretar e recordar palavras vistas visualmente. Os distúrbios são caracterizados por trocas entre palavras com detalhes e configurações gerais semelhantes, pelas dificuldades em representar, graficamente, as palavras ouvidas ou elaboradas mentalmente e pelas inversões de letras que diferem quanto à orientação espacial.

Outra interessante teoria referente a classificação da dislexia é a do autor Boder (apud BARRETO, 2009), dividendo em três grupos, descritos a seguir: "dislexia disfonética: correspondente à dislexia auditiva; dislexia discidética: corresponde à dislexia visual" e, por fim, a "dislexia mista: tem as características dos dois tipos anteriores de dislexia (disfonética e discidética). As dificuldades das crianças seriam maiores, pois manifestar-se-iam tanto a nível visual quanto nível auditivo".

É importante enfatizar que a dislexia não é curada sem um tratamento apropriado. Não se trata de um problema que é superado com o tempo; a dislexia não pode passar despercebida. Pais e professores devem se esforçar para identificar a possibilidade de seus filhos ou alunos

sofrerem de dislexia. Crianças disléxicas que foram tratados desde cedo superam o problema e passam a se assemelhar àqueles que nunca tiveram qualquer dificuldade de aprendizagem. Utilizando métodos adequados de tratamento e com muita atenção e carinho, a dislexia pode ser derrotada. Crianças disléxicas que recebem tratamento cedo apresentam uma menor dificuldade ao aprender a ler e escrever (BARRETO, 2009).

Porém, é preciso desmistificar esses adjetivos e rótulos inadequados, pois é consenso que os problemas emocionais que a criança disléxica apresenta não são causa e sim consequência do distúrbio. Incompreendida em seu fracasso escolar e não sendo valorizada em suas tentativas para ultrapassar os obstáculos, a criança disléxica termina desenvolvendo uma auto-imagem negativa e uma grande desmotivação em relação à escola.

A instituição se torna em ambiente aversivo e gerador de ansiedade, pois, é neste lugar que a criança se depara com seus problemas. Estas dificuldades que são acumuladas, a cada etapa da aprendizagem, a cobrança dos pais e ensinantes e os risos dos colegas contribuem significativamente para o desenvolvimento de comportamentos agressivos, inibições, timidez e ansiedade que podem culminar com a evasão escolar (FARRELL, 2008).

É relevante enfatizar que a criança disléxica poderá ter uma vida normal, desde que suas habilidades sejam adequadamente estimuladas. Para provar essa tese alguns exemplos de disléxicos que obtiveram sucesso profissional: Thomas Edison (inventor); Tom Cruise, (ator); Leonardo da Vinci; Walt Disney, (Fundador dos personagens e estúdios Disney); Agatha Christie (autora), dentre outros.

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive (linguagem regional ou dialeto). Considerando que o sucesso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita depende de variados fatores que passam pelo seu amadurecimento. Alguns pesquisadores acreditam que pessoas disléxicas tem uma maior probabilidade de serem bem-sucedidas; acredita-se que a batalha inicial de disléxicos para aprender de maneira convencional estimula sua criatividade e desenvolve uma habilidade para lidar melhor com problemas e com o stress.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho resultou do interesse em demonstrar os principais conceitos relacionados à dislexia. Para melhor compreender a respeito, foram expostas definições de problemas de aprendizagem, incluindo a descrição dos principais, destacando a dislexia como uma frequência e importante problema diretamente a linguagem.

O assunto investigado é de grande relevância, sobre tudo para os ensinantes que em sua maioria, não entendem a fundo o tema. Por falta de conhecimento, chegam a rotular equivocadamente seus aprendente, ao invés de buscar olhá-los com sensibilidade e prudência. Atualmente este é um problema em evidencia, pois além de atingir cerca de 16% da população, tem uma grande influência na vida dos disléxicos.

Dentro deste quadro, destacou-se o papel do ensinante como suma relevância, entre outros fatores, no diagnóstico e intervenção da dislexia. Entendendo-se que ele é o profissional que mais tem a oportunidade de observar a criança em suas atividades, podendo atender para os possíveis sinais de riscos da mesma, além de poder dar uma significativa contribuição na luta diária da criança contra esse problema, servindo de mediador entre os disléxicos e instrumentos que facilitem seu desempenho em sala de aula, aumentando assim a autoestima dos afetados.

A proposta fundamenta-se em mostrar que a dislexia não deve ser considerada como uma doença, mas sim como uma confusão de ideias, que dificulta o indivíduo a desenvolver algumas habilidades, ligadas a leitura e escrita. Haja vista, que para tanto temos que buscar os subsídios necessários, pois não se pode ficar inertes esperando que as informações nos alcancem.

Desta forma, é fundamental buscar e exigir que a área de conhecimento relevante para nós, como a psicopedagogia, seja inserida nos currículos de nossas formações, para assim proporcionar mecanismos, que venha contribuir na aprendizagem desses pequeninos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. São Paulo, 19, n. 58, p. 70-72, 2001.

BARRETO, M. A. S. C. **Caracterizando e correlacionando dislexia do desenvolvimento e processamento auditivo**. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-8486200900010001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486200900010001). Acesso em: 29 de junho de 2025.

CARVALHO, Ana Maria Pimenta. **Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor**. Campinas; Alínea, 2000.

CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. **Revista Sinpro**, Rio de Janeiro, v.10. 2003.

COLLARES, C.A. L.; MOYSES, M. A. A. (1992). **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na série do 1º grau do município de Campinas**. Em aberto, INEP (ano 11, n 53).

- ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1995
- FARRELL, Michel. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOMES, M. F. (org). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GÜTSCHOW, Cláudia Regina Danelon. **Dislexia do desenvolvimento: Intervenção e prevenção.** Disponível em: [www.psicopedagogia.com.br](http://www.psicopedagogia.com.br) Acesso em: 26 de junho de 2025.
- JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.** São Paulo: Pioneira, 2000.
- LANHEZ, M. E.; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** São Paulo: Alegro, 2002.
- LIMA, Eliane de P. SILVA. **O que é dificuldade aprendizagem?** Disponível em: [HTTP://geocities.yahoo.com.br/nucleopsitepias/dificuldade.html](http://geocities.yahoo.com.br/nucleopsitepias/dificuldade.html). Acesso em: 17 de junho de 2025.
- MORAIS, A. M. P. **Distúrbios de aprendizagem.** Uma abordagem psicopedagógica. Editora: Edicon, 2006.
- SILVA, Gabriela Maria Cavalcanti Oliveira. **Concepções sobre Dislexia.** Campina Grande: UEPB, 2004.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In MALUF, M. J. (org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.** Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo, 2008.

# Capítulo 15

## A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: ANALISANDO SEUS PRINCIPAIS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

### AFFECTIVITY IN THE TEACHER/STUDENT RELATIONSHIP: ANALYZING ITS MAIN IMPACTS ON LEARNING

DOI: 10.51859/ampla.emi021.1125-15

Silvia Bartinely Sousa da Silva Melo <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

#### RESUMO

O indivíduo é, por natureza, um ser social e, como tal, constrói, desenvolve e aperfeiçoa o seu conhecimento nas relações que estabelece com os demais de sua convivência. Nesse sentido, torna-se incontestável afirmar que o ambiente escolar é altamente propício e adequado para a prática desses vínculos, não somente, pela questão pedagógica e de assimilação teórica, mas, sobretudo, pelo aprendizado humano que se dá por meio da prática afetiva, especialmente, pelos principais protagonistas desse ambiente: alunos e professores. O não oportunizar momentos afetivos, ignorar situações em que os me mostram-se iminentes ou omiti-los, de modo a atrofiar a motivação e o estímulo por parte, principalmente, do estudante, acaba por inibi-lo e estagnar, quando não retroceder, seu desenvolvimento tanto cognitivo, quanto emocional, humano e social, comprometendo, substancialmente, o seu aprendizado, no sentido mais íntegro da palavra. Diante deste entendimento o presente estudo objetiva analisar a afetividade na relação Professor-Aluno, ressaltando seus principais impactos na aprendizagem, bem como elencar os mais relevantes desafios enfrentados e propor ações para intervenções eficazes. O estudo é de natureza descritiva com abordagem qualitativa equantitativa. Os sujeitos da pesquisa serão 10 professores e 50 estudantes do 1º Ano do Ensino Médio da EREM Teresa Torres, localizada no município de Itapetim-PE, totalizando 60 participantes. Intenciona-se que, ao final da pesquisa, consolidem-se não somente os pensamentos, mas, prioritariamente, a prática das ações afetivas no ambiente escolar, haja vista que a afetividade deve se fazer presente, de forma mais frequente e intensa, no contexto educacional, especialmente, em situações de adversidades. Devemos buscar edificar, alicerçar o nosso aprendizado de uma forma ampla e compreender que esse aprender acontece de forma contínua, sejam em momentos agradáveis ou em meio à

adversidade. Por fim, compreender que, principalmente, no cenário atual, a afetividade traz consigo inúmeras ramificações, dentre elas a resiliência, a qual não busca unicamente encarar os desafios, mas enfrentá-los e, ao findar da batalha, independentemente do desfecho, sempre aprender com eles.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Interação. Adaptação.

#### ABSTRACT

Individuals are, by nature, social beings and, as such, build, develop, and perfect their knowledge through relationships with others. In this sense, it is undeniable that the school environment is highly conducive and suitable for the development of these bonds, not only for pedagogical reasons and theoretical assimilation, but above all for the human learning that occurs through affective practice, especially among the main protagonists of this environment: students and teachers. Failing to provide opportunities for affection, ignoring situations in which affection appears imminent, or omitting them, thereby stunting motivation and stimulation, especially among students, ultimately inhibits and stagnates, if not hinders, their cognitive, emotional, human, and social development, substantially compromising their learning in the truest sense of the word. Given this understanding, this study aims to analyze affectivity in the teacher-student relationship, highlighting its main impacts on learning, as well as listing the most relevant challenges faced and proposing actions for effective interventions. This is a descriptive study with a qualitative and quantitative approach. The research subjects will be 10 teachers and 50 first-year high school students at Teresa Torres High School (EREM Teresa Torres), located in the municipality of Itapetim, Pernambuco, totaling 60 participants. The intention is that, at the end of the research, not only

the thoughts but, primarily, the practice of affective actions in the school environment will be consolidated, given that affectivity must be present more frequently and intensely in the educational context, especially in situations of adversity. We must seek to build and ground our learning in a broad sense and understand that this learning happens continuously, whether in pleasant moments

or amid adversity. Finally, understand that, especially in the current scenario, affection brings with it countless ramifications, among them resilience, which seeks not only to face challenges, but to confront them and, at the end of the battle, regardless of the outcome, always learn from them.

**Keywords:** Learning. Interaction. Adaptation.

## 1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem, embora abranja múltiplas dimensões, costuma ser frequentemente associada ao contexto educacional formal, particularmente à sala de aula. Este espaço, mais do que físico, constitui um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de interações significativas entre professores e alunos, nas quais a afetividade emerge como um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, compreende-se a sala de aula não apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como um território fértil para a prática afetiva, capaz de promover um desenvolvimento integral e recíproco dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma via de mão dupla: enquanto o aluno se forma intelectualmente e emocionalmente, o professor também se enriquece por meio dessa troca constante. A afetividade, portanto, transcende a dimensão emocional, impactando diretamente a qualidade das experiências pedagógicas e a construção do conhecimento.

Conforme destaca Tassoni (2000), as interações estabelecidas em sala de aula constituem um conjunto complexo de ações interdependentes, nas quais cada comportamento influencia e é influenciado pelo outro, moldando de forma dinâmica o vínculo entre educador e educando. É nesse entrelaçamento relacional que a afetividade se consolida como ponte essencial para o êxito educativo.

Além disso, as relações afetivas no ambiente escolar não se limitam ao plano interpessoal, mas repercutem socialmente, uma vez que a escola, ao promover vínculos afetivos, contribui significativamente para a formação da cidadania. A prática pedagógica mediada pela afetividade estimula a construção de significados, favorecendo a aprendizagem ativa, crítica e contextualizada.

Com base nesse panorama, este artigo tem como objetivo analisar a afetividade na relação professor-aluno, destacando seus principais impactos na aprendizagem e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, propondo, ainda, ações que favoreçam uma prática docente afetiva e transformadora. Para isso, busca-se: (i) definir os principais conceitos relacionados à afetividade e sua vinculação com a ciência e a educação; (ii) evidenciar o papel da sala de aula

como espaço propício ao desenvolvimento afetivo; (iii) refletir sobre os efeitos da pandemia na intensificação da necessidade de vínculos afetivos no cenário educacional; (iv) discutir o papel das tecnologias e da resiliência nesse contexto de reinvenção; e (v) comprovar, por meio de evidências práticas, a relevância da afetividade para a aprendizagem integral do indivíduo.

Dessa forma, ao considerar a afetividade como componente intrínseco às práticas educacionais, reforça-se a tese de que o ensino significativo ultrapassa os limites da racionalidade técnica, alcançando a dimensão humana e social da educação, o que implica reconhecer o professor como agente articulador de experiências que promovem não apenas o saber, mas também o ser.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com ênfase na análise crítica e observacional do cotidiano escolar, especialmente a partir da experiência vivenciada na EREM Teresa Torres. O delineamento metodológico foi orientado pela necessidade de compreender, em profundidade, os efeitos da afetividade no processo ensino-aprendizagem, considerando o contexto real e as interações genuínas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos.

Conforme destaca Cunha (2000), a pesquisa qualitativa requer uma interação contínua entre os participantes, suas experiências e o objeto de investigação, possibilitando interpretações que emergem diretamente da realidade observada. Nesse sentido, o percurso metodológico foi construído a partir da imersão no ambiente educacional, permitindo a identificação de práticas pedagógicas pautadas na afetividade e suas repercussões no desempenho e desenvolvimento dos estudantes.

A base teórica da investigação foi estruturada a partir de revisão bibliográfica, conforme orienta Gil (1999), cuja função é fornecer o arcabouço conceitual necessário à fundamentação das análises e à consolidação das interpretações extraídas da observação crítica. Essa revisão contemplou obras de autores clássicos e contemporâneos da área da educação e da psicologia educacional, cujas contribuições subsidiam a compreensão dos fenômenos afetivos no espaço escolar.

O lócus da pesquisa é a EREM Teresa Torres, escola da rede pública estadual de ensino, situada em um município do interior e responsável por atender, exclusivamente, o Ensino Médio nas modalidades Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2025, a instituição conta com 14 turmas na modalidade Integral e duas turmas na modalidade EJA, totalizando uma média de 38 estudantes por sala. A escola estrutura-se com base em um Projeto

Político-Pedagógico (PPP) dinâmico, em constante atualização, e fundamenta sua atuação nos princípios da Gestão Democrática, priorizando o protagonismo dos sujeitos e suas potencialidades no processo educativo.

A escolha da EREM Teresa Torres como campo empírico justifica-se por seu papel central na formação educacional da juventude local, sendo a única escola de Ensino Médio do município. Essa condição garante à instituição uma representatividade significativa, ao abrigar uma diversidade de perfis estudantis e enfrentar, simultaneamente, os desafios comuns às escolas públicas brasileiras. Em contrapartida, também propicia vivências exitosas, cujos impactos se revelam diretamente nos indicadores de aprendizagem e nas práticas pedagógicas inovadoras pautadas na afetividade e na cooperação.

Dessa forma, a presente investigação não se limita à análise de dados quantitativos, mas busca compreender as nuances subjetivas das relações pedagógicas mediadas pela afetividade, com base na experiência cotidiana de professores e alunos. Tal abordagem possibilita a identificação de fatores que favorecem a aprendizagem significativa e contribuem para o fortalecimento do vínculo educacional, demonstrando que o ambiente escolar é, antes de tudo, um espaço de construção humana.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. CONCEITUANDO A AFETIVIDADE

Para abordarmos sobre a presença e importância da afetividade como propulsora do processo educacional, nada mais natural que iniciarmos essa fundamentação, ressaltando sobre as principais concepções teóricas que discorrem a respeito da afetividade. Exemplificando a prática de afetividade, Salla (2011) aponta que:

quando uma mãe abre os braços para receber um bebê que dá seus primeiros passos, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar. Assim como ela, toda pessoa é afetada tanto por elementos externos - o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio - quanto por sensações internas - medo, alegria, fome - e responde a eles.

Por meio de um exemplo totalmente adequado e feliz, a autora menciona um dos primeiros sinais de autonomia do ser humano e a importância do acolhimento para que esse aprendizado se concretize e possa desenvolver-se ao longo do tempo. Quando o indivíduo encontra-se num ambiente novo pra ele, necessita que, por meio da afetividade, sinta

segurança, proteção e, sobretudo, orientação para que encare o desconhecido, na perspectiva de aprimorar e evoluir o seu conhecimento cada vez mais.

E esse aprendizado ascendente é construído em decorrência de um estímulo constante produzido em dois sentidos mútuos: tanto de fora pra dentro (aquilo que recebe) quanto de dentro pra fora (aquilo que produz ao meio). Essa reciprocidade afetiva acaba impactando diretamente na evolução do aprendizado do indivíduo aprendente.

Ademais, Salla (2011) afirma que grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896- 1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. O que é conquistado em um plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso.

Através das colocações da autora, parafraseando Wallon, fica evidente que a afetividade traz consigo um conjunto de comportamentos que lhes são inerentes, ou seja, indissociáveis. Aponta que a questão psicológica num tríptico acervo de aspectos; nesse caso, a afetividade também incorpora a cognição e o aspecto motor, em outras palavras, o aprender na prática por meio da base teórica, através de ações cotidianas que levam ao aperfeiçoamento das atividades realizadas.

Retornando ao exemplo anteriormente mencionado, podemos vislumbrar essas três esferas conjuntas; onde, ao andar, o bebê desenvolve suas dimensões motora e cognitiva, e estas têm base em um estímulo afetivo, não necessariamente e restritamente em palavras, mas também em gestos faciais que podem falar muito, ainda que sem pronunciar nada. Nesse sentido, o olhar motivador da mãe o incentivou, deixou-o seguro, o fez sentir-se protegido e capaz de seguir adiante; certamente, o inverso, um olhar repressor da mãe poderia impedi-lo de aprender.

Como já mencionado, a pesquisa concentra-se em bases teóricas vinculadas à temática abordada e, nesse perfil, destacamos as colocações consistentes de Wallon. O mesmo apresenta, de forma recorrente, a visão preponderante da afetividade como veículo condutor para o aprendizado íntegro do indivíduo, nos mais diversos setores de convivência. Nesse contexto, Salla (2011, p. 88), cita que

Wallon defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Uma criança com um aparelho

fonador em perfeitas condições, por exemplo, só vai desenvolver a fala se estiver em um ambiente que desperte isso, com falantes que possam ser imitados e outros mecanismos de aprendizagem.

Compreende-se, por meio de tais colocações, que o conhecimento é inerente ao indivíduo, porém, este necessita ser despertado, estimulado para que se desenvolva e se aperfeiçoe. Os vínculos intrínsecos entre os direcionamentos externo para o interno e o interno para o externo são, realmente mútuos e indispensáveis ao crescimento ascendente. Isso significa dizer que o indivíduo traz consigo potencialidade, mas o meio irá aflorá-la, numa perspectiva contínua de desenvolvimento, porém, é elementar que o indivíduo só evolua aquilo que possua, ainda que pouco, aí, o contato com o meio revela-se fundamental.

Conforme coloca Salla (2011), assim como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em etapas. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O indivíduo a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento.

Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento, "apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não são funções exteriores uma à outra. Ao reaparecer como atividade predominante, uma incorpora as conquistas da anterior".

Após evidenciarmos, de forma teórica consistente, as principais definições acerca da afetividade, apresentamos também informações que configurem as mais relevantes manifestações da prática afetiva. Dentro desse contexto, podemos citar que:

Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir (SALLA, 2011, p. 95).

Ressaltarmos, dessa maneira, que a afetividade tem grande responsabilidade no desenvolvimento do indivíduo e que, por outro lado, a mesma também desenvolve-se em si própria. Isso significa que torna-se crucial enfatizarmos as principais formas de manifestação da afetividade no processo de evolução no aprendizado do indivíduo. E esses três aspectos que

representam o mecanismo evolutivo da afetividade em si, são, como já mencionados: a emoção, o sentimento e a paixão.

No caso dessa primeira, configura-se, conforme coloca a autora, a emoção, a qual assume um mecanismo de ativação simultânea no próprio organismo, onde, sendo a primeira expressão da afetividade, não passa pela análise da razão, vinculando-se a situações que o nosso corpo reage de maneira automática, sem, geralmente, analisar, racionalmente, quais seriam as melhores decisões para os referidos momentos.

Wallon (1968) comenta sobre emoção e afetividade. Segundo o autor, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Um exemplo disso seriam as contrações musculares ou viscerais: elas são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê.

Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Diante dessas colocações, compreende-se que, apesar de representações subjetivas, os elementos constituintes dessas ações expressivas, são elementos pertencentes à própria composição orgânica do indivíduo. Essas afirmações entoam um perfil de formação biológica às emoções, as quais configuram a forma inicial de manifestação da afetividade. Ainda nesse contexto, Wallon (1968) acrescenta que, já a afetividade constitui uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos.

Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. Já naquilo que se refere a esse segundo aspecto: o sentimento, podemos apontar que, de acordo com Wallon (2006), a afetividade, emoção e sentimento são inconfundíveis, o sentimento vem de uma ideologia e é duradouro, a emoção é um estado fisiológico. A afetividade é mais abrangente, engloba as relações afetivas que são: sentimento, paixão e emoção. A emoção é a expressão própria da afetividade. O sentimento é puramente psicológico, pode-se dizer que a cólera é emoção e o ódio um sentimento.

A afetividade inclui os sentimentos que são elementos ideativos e mais duradouros. Para Wallon, a emoção é um meio de sobrevivência da criança através de ações e desejos. É a emoção que conduz o bebê, ainda que desprovido para o mundo exterior. O desenvolvimento do bebê depende da relação que ele estabelece com os adultos.

Diante de tais posicionamentos, podemos tornar mais evidentes certas distinções a respeito das definições entre emoção e sentimento. No entanto, apesar de diferentes são complementares, pois, como já mencionado, a emoção é algo mais esporádico, momentâneo, que configura-se quase que exclusivamente numa reação orgânica e natural, quase que um auto comando do nosso corpo; já o sentimento representa algo mais sólido, consolidado, estabelecido e com respaldos significativos na razão, ainda que sendo um momento posterior à emoção.

Ademais, Nobre de Melo (1979), revela que as emoções, assim, são afetos fortes, passageiros, mas não são imutáveis. Fatos que nos emocionam hoje podem não nos emocionar amanhã. De todas as maneiras, não devíamos ter que esconder nossas emoções, uma vez que elas são uma espécie de linguagem através da qual expressamos nossas percepções internas.

Os sentimentos diferem das emoções por serem menos intensos, mais duradouros e não serem acompanhados de manifestações orgânicas intensas. Mas, os mesmos nomes que usamos para designar as emoções podemos usar também para os sentimentos. Por exemplo, o amor pode começar como uma forte emoção e ao longo do tempo ir se transformando em sentimento mais estável e duradouro. Um exemplo interessante de sentimento é a amizade, uma vez que é um estado que vai se construindo ao longo do tempo, numa intensidade que não é refletida fortemente no organismo.

Ainda segundo Nobre de Melo (1979), os afetos, sejam emoções ou sentimentos, também têm uma função importante na motivação da conduta e para a aprendizagem também em sala de aula. Enquanto alunos, todos nós temos experiência de nos dedicarmos com mais empenho aos assuntos de que gostamos e que nos são agradáveis. Outras vezes, pelos mais variados motivos, tomamos tamanha aversão a certas matérias, as quais se tornam impossíveis de aprender. São situações em que observamos como o afeto pode interferir na nossa capacidade racional de agir.

Como terceiro aspecto presente na formação da afetividade, após destacar a emoção e o sentimento, temos a paixão. Dessa maneira, aponta-se que

o sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta - ao comentar um momento de tristeza, por exemplo. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo (SALLA, 2011, p. 94).

Diante de tais afirmações, vislumbra-se que a paixão, sendo componente da afetividade, carrega consigo características que passam a dar ao indivíduo, nesse processo evolutivo, um perfil de autonomia e controle racional sobre as situações e decisões diante delas.

Por outro lado, ao elencar os três componentes inerentes à formação e manifestação da afetividade, de forma comparativa, Salla (2011) reforça que, pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Ao observar as reações emotivas, ele encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula.

Se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado, por exemplo, é capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlando a situação. Não é possível falar em afetividade sem falar em emoção, porém os dois termos não são sinônimos.

Enfim, as formas de manifestação da afetividade não contemplam a definição mais íntegra da afetividade, no entanto, quando juntas: emoção, sentimento e paixão, configuram a presença prática de ações afetivas no contexto em que o indivíduo encontra-se.

### 3.2. PRINCIPAIS IMPACTOS DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Quando nos referimos à questão da aprendizagem, parece que, de forma automática, nosso pensamento faz associação à aprendizagem escolar, ou seja, é como nos detivéssemos à questão educacional do âmbito escolar. Ainda que não haja essa limitação, por ser a aprendizagem muito mais ampla, a instituição de ensino desempenha função primordial, especialmente, por possibilitar avançar eficientemente em aprendizagem advindas de outros contatos sociais.

De acordo com Paula e Faria (2010), educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar, que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, bem como de seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades. É, também, oferecer diversas ferramentas para que a pessoa possa escolher o seu caminho, entre muitos. Determinar aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

A educação é, sem dúvidas, o principal alicerce para a aprendizagem do indivíduo, uma forma propícia para desenvolver o autoconhecimento e, com isso, aperfeiçoar-se continuamente para a vivência em sociedade. Até porque a expressão educar vai além do ensinar; assim, quem faz uso da educação, na perspectiva de transmitir ao outro é um educador,

e, como a própria palavra diz, auxiliar e contribuir para a aprendizagem, principalmente, em situações que apresentem adversidade de efetivação. De acordo com Silva (2007, p. 78),

avaliando os aspectos essenciais do ato de aprender e refletindo sobre a relação que existe entre afetividade e aprendizagem, o afeto é visto aqui como um comprometimento pessoal do educador e também profissional, muito além da amizade e do carinho. O educador deve prezar pelo seu fazer docente, realizando de forma eficaz, demonstrando respeito pelo educando como um ser de infinita capacidade. O professor deve se apresentar como um mediador que busca em seus afazeres empregar toda a afetividade que o moveu a exercer tal função social, a partir de suas crenças, optar por buscar e criar meios para que não fique nenhum de seus alunos sem esse essencial cuidado que levará ao desenvolvimento das suas várias aptidões.

Diante das informações estabelecidas, percebe-se que o papel do educador vai além de ser professor; ele carrega consigo muito mais que uma profissão ou presta um serviço, sem que estabeleça nenhum tipo de envolvimento emocional e afetivo; geralmente, isso acaba sendo quase que inevitável, até porque o aprendizado não fica restrito ao repasse de conteúdos trazidos pelos livros didáticos, mas, requer, de forma muito substancial o conhecimento prévio e o ouvir da realidade que cada estudante traz consigo.

Por fim, como discorrem Paula e Faria (2010), assim como o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, nós educadores temos o dever de sermos felizes e de transmitir tal felicidade para que contagiemos os nossos educandos. Se o estudante não tem felicidade em casa, a escola é o melhor lugar para mostrar a ele que a felicidade existe para quem acredita nela. Se ele não dispõe de afeto e carinho, porque não mostrarmos o quanto é bom um afeto? Podemos perceber, vivenciando o assunto, que na maioria das unidades escolares não ocorre à afetividade, pois o aluno é visto como mero objeto de aprendizado, ou seja, um 'lugar' onde o conteúdo deve ser depositado.

Precisamos quebrar os paradigmas e pensar no estudante como um todo, um todo formado de emoções, sensações e amor. Por isso, é necessário que deixemos um pouco de passar apenas os conteúdos e passemos a pensar no aluno e no seu bem-estar, psicológico, físico e cognitivo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O âmbito educacional traz pra nós, diariamente, desafios constantes; e isso não é novidade pra ninguém. Saber que existem barreiras e, geralmente, intensos e persistentes obstáculos, os quais, muitas vezes, imaginamos ser intransponíveis, isso também é fato. Sair um pouco da inércia das lamentações e engatinhar rumo a buscar diagnosticar os problemas, já configura um avanço plausível, porém, ainda insuficiente. A partir daí, buscar coletivamente medicar de forma efetiva esses cenários passa a ser o nosso propósito mais essencial.

Assim, produzir um trabalho que promove como eixo central o partilhar do relato de experiência no ambiente escolar da nossa instituição é favorecer ao convite à necessária e contínua autoavaliação (na perspectiva de uma continuidade exitosa), bem como na possibilidade de um aprendizado proveniente da interação na coletividade.

Ressaltamos, mais uma vez, que a vivência aqui descrita revela que tantas metas ensejadas: planejamento coletivo; autoavaliação; valorização do ser; parcerias fortalecidas; etc. devem considerar que, nas relações estabelecidas, não necessariamente, para um ganhar o outro precise perder; nessas convivências, não há lados; enfim, como acontece na ligação química denominada covalente, todos os átomos ganham; ninguém perde.

O relato aqui abordado descreve uma teia de conquistas, mas que esta, a priori, se fecunda no encontro do acolhimento e afeto docente e o protagonismo estudantil; e esse sistema embrionário do pertencimento (outrora, feto), literalmente, dar-se a luz na concepção da aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção em Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 2008.

ARAUJO, D. S. A. de. **Análise de agrupamentos com base na teoria da informação: uma abordagem representativa**. Tese de Doutorado. Centro de Tecnologia. UFRN: Natal/RN, 2013.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de, **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

NOBRE DE MELO, A. L. **Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1979.

NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 1991.

PAULA, Sandra Regina de; FARIA, Moacir Alves de. **Afetividade na Aprendizagem**.

2010. Disponível online, em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2025.

PRANDINE, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY; A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 25-46.

RICHARDSON, R. J., e Colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. 2011. Disponível online, em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon#>. Acesso em 18 de junho de 2025.

SILVA, Carlos Roberto. **O afeto que educa: afetividade na aprendizagem**. 2007. Disponível online, em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2025.

SNYDERS, A. **Alegria na escola**. Portugal: Editora Manoel, 1986.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

