

SABERES E CAMINHOS MULTIDISCIPLINARES

Helena Portes Sava de Farias

Organizadora



SABERES E CAMINHOS **MULTIDISCI** **PLINARES**

Helena Portes Sava de Farias
Organizadora

1^a Edição
Rio de Janeiro – RJ
2026



CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Equipe Editorial
MARKETING / DESIGN DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Equipe MKT
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Drª Kátia Eliane Santos Avelar Profa. Drª Fabiana Ferreira Koopmans Profa. Drª Maria Lelita Xavier Profa. Drª Eluana Borges Leitão de Figueiredo Profa. Drª Pauline Balabuch Prof. Dr. Daniel da Silva Granadeiro Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva
---------------	---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S112 Saberes e caminhos multidisciplinares [livro eletrônico] / organização de Helena Portes Sava de Farias. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2026.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN 978-65-5132-025-5

1. Educação – Estudos multidisciplinares. 2. Saberes – Práticas educativas. 3. Formação universitária – Brasil. 4. Multidisciplinaridade – Ensino superior. I. Farias, Helena Portes Sava de-

CDD 370.1

Elaborado por Mauricio Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

A obra *Saberes e Caminhos Multidisciplinares* nasce do encontro entre diferentes vozes, territórios e áreas do conhecimento, reunindo pesquisadores e profissionais de diversas regiões do Brasil em um diálogo plural e necessário. Trata-se de uma coletânea que valoriza a interdisciplinaridade como princípio fundamental para a compreensão dos desafios contemporâneos e para a construção de respostas mais integradas, críticas e inovadoras.

Os artigos aqui apresentados refletem a riqueza e a complexidade dos saberes produzidos em contextos acadêmicos, científicos e profissionais diversos. Ao transitar por múltiplas áreas, esta obra evidencia que o conhecimento não se constrói de forma isolada, mas a partir de conexões, atravessamentos e trocas que ampliam perspectivas e fortalecem a produção intelectual comprometida com a realidade social.

Cada capítulo representa um caminho possível dentro desse mosaico multidisciplinar, oferecendo ao leitor reflexões teóricas, análises críticas e experiências práticas que dialogam entre si, mesmo partindo de campos distintos. Essa diversidade não apenas enriquece o conteúdo da coletânea, como também reafirma a importância do pensamento colaborativo e da valorização das múltiplas formas de produzir ciência e conhecimento no Brasil.

Saberes e Caminhos Multidisciplinares é, portanto, um convite à leitura atenta, ao diálogo entre áreas e à construção de novos olhares. Destina-se a estudantes, pesquisadores, docentes e profissionais que reconhecem na interdisciplinaridade um caminho potente para compreender a complexidade do mundo contemporâneo e para promover avanços científicos, educacionais e sociais.

Que esta obra inspire novas pesquisas, provoque reflexões e fortaleça pontes entre saberes, reafirmando o compromisso com uma produção científica plural, ética e socialmente relevante.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora!

Prof Dr Bruno Matos de Farias
Editor-Chefe Editora Epitaya

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1.....</i>	<i>07</i>
A CONDIÇÃO HUMANA EM BLAISE PASCAL	
<i>João Paulo Melo da Silva</i>	
<i>Capítulo 2.....</i>	<i>10</i>
A LINGUAGEM SUPERLATIVA COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA: INTENCIONALIDADE, PERSUASÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
<i>Carin Amanda dos Reis</i>	
<i>Capítulo 3.....</i>	<i>16</i>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA	
<i>Enaldo Mascarenhas Santana</i>	
<i>Capítulo 4.....</i>	<i>23</i>
CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
<i>Enaldo Mascarenhas Santana</i>	
<i>Capítulo 5.....</i>	<i>31</i>
TRILHAS INTERPRETATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: EXPLORANDO A BIODIVERSIDADE DOS FUNGOS	
<i>Uran Silva Santos Brandão, Patrícia Oliveira dos Santos, Darlaine da Silva Brandão, Valdilene de Jesus Barros Botelho, Antônia Jamile Pereira de Souza, Julia Gracieli Duarte Rambo, Ivanildo Beserra da Silva</i>	
<i>Capítulo 6.....</i>	<i>39</i>
MANEJO ATUALIZADO DAS DOENÇAS RESPIRATÓRIAS MAIS COMUNS NA INFÂNCIA	
<i>Felipe Sfolia, Francisco Jean de Moura Santos Filho, Judith Barroso de Queiroz, Luiza Toledo Tenreiro da Silva, Natalia da Silva Barcala</i>	
<i>Capítulo 7.....</i>	<i>41</i>
MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: AVALIAÇÃO PRÁTICA PARA CONSULTAS RÁPIDAS	
<i>Andressa do Nascimento Silveira, Edylangela Rayelle Martins de Moura, Felipe Sfolia, Giovana Yamashita Silva, Keitiana Marques Fernandes</i>	

<i>Capítulo 8.....</i>	43
OTITE MÉDIA RECORRENTE EM CRIANÇAS: DIAGNÓSTICO, PREVENÇÃO E CONDUTAS	
<i>Felipe Sfolia, João Vitor Pires Coutinho, Judith Barroso de Queiroz, Nathalia Leite Lara Nunes, Natalia da Silva Barcala</i>	
<i>Capítulo 9.....</i>	45
PRINCIPAIS QUEIXAS OFTALMOLÓGICAS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: QUANDO É URGÊNCIA?	
<i>Camila Ignacio, Edylangela Rayelle Martins de Mour, Felipe Finger Hollen, Felipe Sfolia, Nathalia Leite Lara Nunes</i>	
<i>Capítulo 10.....</i>	47
O JOGO DA DISTRIBUIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LOGÍSTICA NO CONTEXTO DAS ETECS	
<i>Mateus Henrique da Silva Costa, Juliana Cardoso dos Santos, José Ronaldo Pastreis</i>	
<i>Capítulo 11.....</i>	57
XADREZ NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO	
<i>Clea Eleide Corrêa de Souza, Raianni Xavier, Kariston Pereira</i>	
<i>Capítulo 12.....</i>	69
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA	
<i>Charliane de Melo Araujo, Elenilde Costa Carneiro de Sousa, Valdonir dos Santos Nogueira, Ivone Carla Silva, Olinda dos Santos Araújo, Kalliany Rodrigues Vieira Galvão</i>	
<i>Capítulo 13.....</i>	77
MULHERES TRANSSEXUAIS E TRAVESTITIS PÔEM A CARA NO SOL: CALEIDÓSCOPIO DA SEXUALIDADE NO CAMPO	
<i>Jufran Alves Tomaz, Alberany Alves Tomaz, Edilson Martins Bezerra (IN MEMORIAM), Luiza Marte Ferreira</i>	
<i>Capítulo 14.....</i>	88
ARTE COMO BASE DA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	
<i>Flávio Brito</i>	
<i>Capítulo 15.....</i>	91
A DANÇA COMO OBJETO DE ESTUDO NOS TRABALHOS DECONCLUSÃO DE CURSO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NAS PRODUÇÕES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB), CAMPUS DE ALAGOINHAS/BA	
<i>Ellen Carla Santos Souza Cerqueira, Jaqueline Rodrigues da Silva</i>	

<i>Capítulo 16.....</i>	108
AS TÉCNICAS DE LEMOV APLICADA AO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NOS CICLOS I E II DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Claudia Maria Guerreiro</i>	
<i>Capítulo 17.....</i>	119
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	
<i>Aline Fleury de Melo Guimarães, Cássia Regina da Silva, Lucineide Silva Luiz Mesquita, Dolores Rodrigues Ricieri, Maria Aparecida Rodrigues Ricieri, Júnio Fábio Ferreira</i>	
<i>Capítulo 18.....</i>	134
FAMÍLIA E ESCOLA EM DIÁLOGO: COMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO	
<i>Aline Fleury de Melo Guimarães, Cássia Regina da Silva, Lucineide Silva Luiz Mesquita, Dolores Rodrigues Ricieri, Maria Aparecida Rodrigues Ricieri, Júnio Fábio Ferreira</i>	

CAPÍTULO 1

A CONDIÇÃO HUMANA EM BLAISE PASCAL

João Paulo Melo da Silva

Especialização em História Antiga e Medieval. Faculdade São Bento, RJ

Especialização em Ciências das Religiões. FAECAD, RJ

Teologia Bíblica. Faculdade Batista do Rio de Janeiro

Bacharelado em Filosofia. UERJ, RJ

Bacharelado em Sociologia UFF, Niterói

Licenciatura em História. Faculdades Integradas Simonsen, RJ

A monografia analisa a visão de Blaise Pascal sobre a condição humana, que se opõe ao otimismo racionalista do século XVII. Para Pascal, o ser humano é um ser miserável, vazio e infeliz devido ao pecado original, uma doutrina central influenciada por Santo Agostinho e o Jansenismo. Essa miséria leva o homem a buscar o divertimento (*divertissement*), que é a fuga e a distração constante para evitar encarar o seu nada e o vazio interior. Embora seja o mais fraco da natureza, o homem é um caniço pensante, nobre por ter consciência de sua própria fragilidade. A solução final para a angústia e o vazio existencial não reside na razão, mas sim na graça divina e na fé em Jesus Cristo, que preenche o vazio e restaura o sentido da vida.

A monografia "A Condição Humana em Blaise Pascal" explora a antropologia do filósofo francês, que se destaca no século XVII por sua visão pessimista e teológica da natureza humana, em contraste com o racionalismo de sua época. O estudo se baseia na premissa de que o ser humano, originalmente perfeito, tornou-se impotente, miserável e infeliz após a Queda (pecado original), que é o princípio hermenêutico para decifrar as contrariedades humanas.

O texto detalha o conceito de pecado em Pascal, fortemente influenciado por Santo Agostinho e pelo Jansenismo. O pecado original é visto como um ato de rebelião por orgulho e amor-próprio, que corrompeu a natureza humana e mergulhou toda a humanidade em um estado de escravidão espiritual e degeneração. Para Pascal, essa doutrina, embora um mistério para a razão, é a chave para entender a universalidade do mal, da angústia e do vazio existencial.

A condição humana é marcada pela incoerência trágica e pela angústia. O homem é a "escória do universo" em sua pequenez, mas carrega o paradoxo de ser um caniço pensante: o mais fraco da natureza, mas superior ao universo que o esmaga, pois tem consciência de sua miséria.

Diante do vazio interior insuportável (*ennui*), o homem recorre ao divertimento (*divertissement*). Este é um subterfúgio, uma fuga constante em atividades (trabalho, negócios, jogos) para desviar o olhar de si mesmo e evitar o tédio e o desespero que surgem ao encarar sua própria insuficiência e precariedade. O divertimento não é uma solução, mas um paliativo que não altera a condição negativa do ser.

A solução final para o homem perdido, vazio e miserável, está no Evangelho da Graça. O vazio humano é do "tamanho de Deus" e só pode ser preenchido pela fé em Jesus Cristo. A Redenção em Cristo restaura o sentido da vida, oferece esperança e permite que o indivíduo encontre paz e significado ao olhar para si, superando a necessidade constante de fuga e distração. A fé, portanto, é o único caminho para a regeneração e para a compreensão plena do paradoxo humano.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Aurélio. *Cidade de Deus*. São Paulo, SP: Editora das Américas, 1961.
- ALMEIDA RR de. Considerações sobre a crítica de Blaise Pascal à filosofia moderna do século XVII. Humanid. Diálogo [Internet]. 14 de abril de 2021 [citado 5 de outubro de 2021];10:26882. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/158759>
- BERKHOF, Louis. *Teologia Sistemática*. 2. Ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2002.
- BRUNNER, Emil. *Dogmática: Doutrina Cristã da Criação e Redenção*. São Paulo, SP: Editora Fonte Editorial, 2006.
- CABRAL, Alexandre Marques. Sobre o paradoxo da iniquidade: por uma crítica da razão teodiceica em tempos de coronavírus. *Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia* | V. 10 | N. 1 [2021]. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/57129> visitado em 17/10/2022
- GIOVANI. Crisostomo, Omeliesullapenitenza, 7,6. In: *La teología dei padri*, Cittànuovaeditrice, v. I, 1981, Roma.
- GOUHIER, Henri Gaston. *Blaise Pascal: Conversão e apologética*. – 1^a edição. Tradução de Éricka Marie Itokusa e, Homero Santiago. – São Paulo: Discurso Editorial, 2005.347p.
- MAGNARD, Pierre. *Vocabulário de Pascal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MALDAMÉ, Jean-Michel. *O pecado original: fé cristã, mito e metafísica*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MANTOVANI, Ricardo Vinícius Ibañez. *10 lições sobre Pascal*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

MARTINS, Andrei Venturine. *Do reino nefasto do amor-próprio: A origem do mal em Blaise PASCAL*. 1. Ed – São Paulo: Filocalia, 2017.

NASCIMENTO, Juçara dos Santos. *Paradoxo do homem: Um estudo sobre a condição humana em Pascal*. Universidade Federal de São Carlos (dissertação de mestrado), São Carlos - SP, 2006.

PARRAZ, I. *Pascal's existentialism*. *Trans/Form/Ação* (São Paulo), v.26, p.115- 128, 2003.

PASCAL, B. (1961) *Pensamentos* (Milliet, S., trad.). São Paulo,SP: Difusão Europeia do Livro.

CAPÍTULO 2

A LINGUAGEM SUPERLATIVA COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA: INTENCIONALIDADE, PERSUASÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Carin Amanda dos Reis

RESUMO

Este artigo analisa a linguagem superlativa como uma estratégia discursiva central na comunicação contemporânea, transcendendo sua definição meramente gramatical para compreendê-la como um mecanismo de persuasão, intencionalidade e construção de poder simbólico. Fundamentado em teorias de Saussure, Chomsky, Bakhtin, Bourdieu e Fairclough, o trabalho investiga como a intensificação semântica opera na constituição do ethos, na produção de efeitos de encantamento e na naturalização de ideologias em discursos políticos, publicitários e midiáticos. A análise revela que a superlatividade atua como um operador argumentativo que orienta a interpretação do interlocutor e reforça hierarquias sociais. Conclui-se destacando a relevância pedagógica da leitura crítica desses mecanismos para a formação de sujeitos reflexivos e conscientes frente às manipulações simbólicas no espaço social.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem superlativa. Estratégias discursivas. Persuasão. Poder simbólico. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos principais instrumentos de mediação das relações humanas, sendo responsável não apenas pela transmissão de informações, mas também pela produção de sentidos, valores e posicionamentos ideológicos. Em contextos diversos — do discurso político ao publicitário, das interações cotidianas às práticas midiáticas — observa-se a recorrência de estratégias linguísticas que buscam intensificar sentidos e produzir adesão do interlocutor. Entre tais estratégias, destaca-se a linguagem superlativa, compreendida não apenas como categoria gramatical, mas como mecanismo discursivo de ampliação simbólica.

Em discursos de efeito, a superlatividade atua como recurso capaz de conferir destaque, excepcionalidade e valor aos objetos de que se fala. Expressões que evocam grandeza, excelência, intensidade ou unicidade funcionam como operadores argumentativos que orientam a interpretação do

leitor ou ouvinte. Assim, comunicar deixa de ser apenas um ato informativo para tornar-se um processo de persuasão, no qual escolhas lexicais, sintáticas e semânticas desempenham papel decisivo.

Este artigo tem como objetivo analisar a linguagem superlativa sob uma perspectiva discursiva, compreendendo-a como fenômeno que emerge do funcionamento do sistema linguístico e das práticas sociais de uso da língua. Busca-se demonstrar que o superlativo não se origina da intenção comunicativa em si, mas das possibilidades oferecidas pelo sistema da língua e pelas formações discursivas que orientam o dizer. Para tanto, mobilizam-se contribuições teóricas de autores como Saussure, Chomsky, Bakhtin, Bourdieu, Fairclough, Ducrot e Charaudeau.

Ao longo do trabalho, discute-se o papel da superlatividade na construção do ethos discursivo, na produção do encantamento, na manipulação simbólica e na constituição de sentidos por meio da intertextualidade. Também se aborda a importância pedagógica da leitura crítica desses mecanismos, especialmente no contexto da educação linguística contemporânea.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

A reflexão sobre a linguagem como sistema estruturado tem como marco fundador a obra de Ferdinand de Saussure. Para o autor, a língua é um sistema de signos em que cada elemento adquire valor por oposição aos demais. Tal concepção permite compreender que os efeitos de sentido não decorrem de elementos isolados, mas das relações estabelecidas no interior do sistema linguístico. Assim, a superlatividade pode ser entendida como resultado de escolhas que exploram essas relações diferenciais.

Ao afirmar que a língua é forma e não substância, Saussure abre espaço para a compreensão de que os valores expressivos não são intrínsecos às palavras, mas construídos no uso. Dessa maneira, expressões consideradas superlativas não carregam sentido absoluto, mas produzem efeitos específicos conforme o contexto discursivo em que se inserem.

No campo da linguística gerativa, Noam Chomsky contribui ao propor a noção de competência linguística, entendida como o conhecimento internalizado que permite ao falante produzir e compreender um número infinito de enunciados. Embora sua

abordagem privilegie os aspectos formais e cognitivos da linguagem, ela evidencia que o sujeito dispõe de mecanismos produtivos capazes de gerar construções intensificadoras e expressivas.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a superlatividade não é um elemento externo ao sistema, mas uma possibilidade estrutural explorada pelos falantes conforme suas necessidades comunicativas. O sistema linguístico oferece recursos; o discurso seleciona e organiza esses recursos segundo finalidades sociais e ideológicas.

A SUPERLATIVIDADE COMO MECANISMO IDEOLÓGICO

A linguagem, enquanto prática social, encontra-se inevitavelmente atravessada pela ideologia. Bakhtin afirma que todo signo é ideológico, pois reflete e refrata a realidade social. Assim, o uso de formas superlativas não se limita a uma escolha estilística neutra, mas expressa posicionamentos e valores historicamente situados.

A superlatividade atua como mecanismo ideológico ao naturalizar avaliações e hierarquias. Quando um discurso afirma que algo é “o melhor”, “o mais importante” ou “inigualável”, constrói-se uma representação que tende a ser aceita como evidente. Tal evidência, no entanto, resulta de processos discursivos que ocultam sua própria construção.

Fairclough destaca que os discursos hegemônicos operam por meio da naturalização, isto é, pela transformação de escolhas ideológicas em verdades aparentes. Nesse sentido, a superlatividade contribui para a consolidação de consensos e para a legitimação de determinadas práticas sociais.

Essa dimensão ideológica é particularmente visível em discursos institucionais, políticos e midiáticos, nos quais a intensificação lexical funciona como estratégia de convencimento. O superlativo não apenas descreve, mas orienta julgamentos, conduz percepções e organiza valores.

SUPERLATIVIDADE, PERSUASÃO E CONSTRUÇÃO DO ETHOS

A persuasão constitui elemento central de inúmeros gêneros discursivos. Desde a retórica clássica, reconhece-se que convencer implica mobilizar não apenas argumentos racionais, mas também imagens de si e emoções. Aristóteles já apontava o ethos como um dos pilares da persuasão, referindo-se à credibilidade que o orador constrói no discurso.

No âmbito da análise do discurso, Maingueneau ressalta que o ethos não precede o enunciado, mas é produzido por ele. A escolha de determinadas palavras, tons e

estruturas sintáticas contribui para a construção de uma imagem discursiva do locutor. Nesse processo, a superlatividade desempenha papel relevante.

Ao empregar expressões que evocam excelência, autoridade ou singularidade, o sujeito discursivo projeta uma imagem de competência e legitimidade. Instituições que se autodefinem como “referência”, “excelência” ou “líderes” constroem um ethos institucional baseado na superioridade simbólica.

Esse mecanismo não se restringe ao campo institucional. Influenciadores digitais, líderes políticos e figuras públicas recorrem constantemente à superlatividade para reforçar sua autoridade e ampliar seu alcance persuasivo. A linguagem, assim, torna-se instrumento de autopromoção e validação social.

O ENCANTAMENTO COMO EFEITO DISCURSIVO

Entre os efeitos mais recorrentes da linguagem superlativa está o encantamento. Trata- se de um efeito de sentido que mobiliza emoções e cria vínculos afetivos entre discurso e interlocutor. O encantamento é amplamente explorado em contextos publicitários, culturais e midiáticos.

Expressões como “experiência única”, “momento inesquecível” ou “emoção incomparável” não descrevem propriedades mensuráveis, mas produzem expectativas afetivas. O consumo passa a ser associado a sensações e valores subjetivos, deslocando o foco do objeto para a experiência prometida.

Em períodos festivos, observa-se intensificação desse fenômeno. Datas comemorativas acionam léxicos ligados ao afeto, à união e à nostalgia. A linguagem superlativa, nesse contexto, reforça estados emocionais coletivos e potencializa a adesão às mensagens veiculadas.

Segundo Charaudeau, a comunicação midiática opera frequentemente pela sedução, explorando emoções para captar a atenção do público. A superlatividade atua como catalisadora desse processo, ampliando o impacto simbólico do discurso.

LINGUAGEM, PODER SIMBÓLICO E MANIPULAÇÃO

A relação entre linguagem e poder é central para compreender os efeitos da superlatividade. Bourdieu define o poder simbólico como a capacidade de impor visões de mundo que são reconhecidas como legítimas. Tal poder opera de modo invisível, pois depende da cumplicidade daqueles que o reconhecem.

A superlatividade contribui para esse processo ao reforçar hierarquias simbólicas. Quando certos discursos são apresentados como superiores, incontestáveis ou

históricos, outras perspectivas são silenciadas ou desvalorizadas. Assim, o uso reiterado de intensificadores participa da manutenção de relações de poder.

No discurso político, por exemplo, a superlatividade é frequentemente utilizada para legitimar decisões e construir narrativas heroicas. Expressões que exaltam feitos, líderes ou projetos funcionam como dispositivos de mobilização e controle simbólico.

É importante destacar que essa manipulação nem sempre é consciente. Muitas vezes, ela decorre das convenções dos gêneros discursivos e das expectativas sociais. Ainda assim, seus efeitos são concretos e influenciam a formação da opinião pública.

INTERTEXTUALIDADE COMO AMPLIFICADOR SUPERLATIVO

A intertextualidade constitui um dos principais mecanismos de intensificação discursiva. Conforme Kristeva, todo texto se constrói como um mosaico de citações, absorvendo e transformando outros textos. Essa característica permite que discursos se fortaleçam ao incorporar vozes socialmente legitimadas.

No campo publicitário, a associação com celebridades é um exemplo claro desse processo. A imagem pública de artistas, atletas ou influenciadores funciona como argumento de autoridade, transferindo prestígio ao produto anunciado. O superlativo emerge da fusão entre a reputação da figura pública e o objeto promovido.

Em contextos esportivos, como a Copa do Mundo, a intertextualidade manifesta-se pela retomada de narrativas históricas, slogans consagrados e imagens icônicas. Essas referências constroem uma memória discursiva que associa o presente a glórias passadas, produzindo um efeito épico.

Esse mecanismo transforma o discurso em espaço de ressonância cultural, no qual o superlativo se anora na memória coletiva para ampliar seu poder persuasivo.

INTENCIONALIDADE DISCURSIVA E POLISSEMIA

O discurso é, por natureza, polissêmico. Um mesmo enunciado pode gerar múltiplas interpretações, dependendo do contexto e do repertório do interlocutor. A intencionalidade, embora oriente a produção do discurso, não garante controle absoluto sobre seus efeitos.

A superlatividade opera nesse campo de tensão entre intenção e interpretação. Ao intensificar sentidos, o discurso orienta leituras, mas não as determina completamente. Em alguns casos, o excesso pode gerar descrédito ou ironia, revelando os limites da estratégia.

Ducrot destaca que a língua contém instruções argumentativas que direcionam conclusões. Advérbios e adjetivos intensificadores orientam o leitor a avaliar positivamente determinado referente. Assim, a superlatividade atua como operador argumentativo, conduzindo inferências implícitas.

Reconhecer essa dinâmica é fundamental para compreender como os sentidos são produzidos e disputados no espaço social.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E LEITURA CRÍTICA

A análise da linguagem superlativa possui importantes implicações para o ensino de língua portuguesa. Trabalhar com textos que exploram intensificação permite desenvolver a competência discursiva e a leitura crítica dos estudantes.

Ao identificar estratégias de superlativização, o aluno aprende a reconhecer intenções comunicativas, posicionamentos ideológicos e efeitos de sentido. Essa habilidade é essencial em um contexto marcado pela circulação massiva de discursos persuasivos.

Além disso, a produção consciente de textos superlativos pode contribuir para o aprimoramento da escrita argumentativa. Ao compreender como os efeitos são construídos, o estudante passa a utilizar os recursos linguísticos de modo mais intencional e adequado aos gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem superlativa revela-se como um poderoso instrumento de construção de sentidos, atravessando diferentes esferas da vida social. Mais do que um recurso gramatical, ela constitui uma estratégia discursiva que articula ideologia, persuasão, poder e afetividade.

A partir das contribuições de Saussure, Chomsky, Bakhtin, Bourdieu e outros autores, foi possível compreender que a superlatividade emerge do funcionamento do sistema linguístico em interação com práticas sociais historicamente situadas. Sua eficácia reside na capacidade de mobilizar valores compartilhados, ativar memórias discursivas e produzir efeitos de evidência.

Ao reconhecer esses mecanismos, torna-se possível adotar uma postura crítica diante dos discursos que circulam socialmente, evitando adesões automáticas e ampliando a consciência linguística. Assim, o estudo da linguagem superlativa contribui não apenas para a teoria linguística, mas também para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

Enaldo Mascarenhas Santana

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar pesquisas já existentes sobre a formação continuada de professores e a diversidade, buscando identificar ideias e reflexões importantes para a prática educativa. A metodologia utilizada baseia-se em uma revisão bibliográfica, realizada a partir da leitura de livros, artigos científicos e documentos educacionais que tratam do tema no campo da educação. As conclusões mostram que a formação continuada dos professores tem um papel essencial para ampliar a compreensão sobre a diversidade, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas. Os estudos analisados indicam que a formação ao longo da carreira ajuda a construir uma escola mais democrática, reflexiva e socialmente comprometida. Além disso, a literatura aponta que a formação continuada possibilita ao professor repensar suas práticas e atualizar seus conhecimentos diante das dificuldades, mudanças sociais e culturais presentes na escola. Esse processo contribui para que o docente desenvolva maior sensibilidade em relação às diferenças de gênero, raça, cultura e condições sociais dos estudantes. A formação permanente também favorece o diálogo, o respeito mútuo e a valorização das identidades no ambiente escolar. Dessa forma, o professor passa a atuar de maneira mais consciente e responsável, reconhecendo seu papel na promoção da igualdade e da justiça social. Os estudos analisados reforçam que a escola, quando apoiada por práticas formativas contínuas, torna-se um espaço mais acolhedor e participativo, no qual a diversidade é compreendida como um elemento enriquecedor do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, diversidade, práticas pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea, ou seja, a educação moderna enfrenta o desafio de responder às profundas transformações sociais, culturais e políticas que marcam as sociedades atuais, transformação essa que não pode ser negada pela sociedade. Nesse contexto, os direitos humanos

assumem papel central ao orientar práticas educativas comprometidas com a dignidade, a igualdade e o respeito às diferenças. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, torna-se um ambiente privilegiado para a promoção desses princípios, especialmente em realidades marcadas pela diversidade cultural.

A interculturalidade surge como uma perspectiva fundamental nesse processo, ao valorizar o diálogo entre diferentes culturas e promover relações baseadas no reconhecimento mútuo. Diferentemente de uma simples convivência entre culturas, a educação intercultural propõe a superação de preconceitos, desigualdades e discriminações, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, o multiculturalismo e a educação se articulam como campos que evidenciam os desafios enfrentados pela prática pedagógica no cotidiano escolar. Lidar com a diversidade cultural, étnica, religiosa e social exige do professor uma postura reflexiva e práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer as diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. Assim, discutir direitos humanos, educação e interculturalidade torna-se essencial para repensar o papel da escola e do docente na formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com base no texto de Vera Maria Candau¹, a diversidade social no contexto escolar brasileiro revela-se altamente relevante porque a escola reflete a própria sociedade, marcada por desigualdades históricas, culturais, étnicas, raciais, religiosas e socioeconômicas. Nesse cenário, estudantes chegam à escola trazendo identidades, saberes, valores e experiências distintas, que muitas vezes entram em conflito com uma cultura escolar ainda predominantemente monocultural e excludente. Ignorar essa diversidade contribui para a reprodução de preconceitos, discriminações e desigualdades, comprometendo o direito à educação e à dignidade humana.

Diante disso, o texto evidencia a necessidade da formação docente, especialmente numa perspectiva intercultural e em Direitos Humanos. A formação de professores é fundamental para desconstruir estereótipos, questionar práticas pedagógicas naturalizadas e desenvolver uma postura crítica diante das relações de poder presentes no cotidiano escolar. Candau destaca que o professor precisa estar preparado para articular igualdade e diferença, reconhecendo as identidades culturais dos estudantes sem abrir mão do direito comum à educação de qualidade.

Assim, a formação docente contínua torna-se indispensável para promover práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas, capazes de transformar a escola em um espaço de diálogo,

¹ Interculturalidade Crítica, Educação em Direitos Humanos, Crítica, Educação em Direitos Humanos, Relação Igualdade-Diferença.

reconhecimento do outro e valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Diante de uma sociedade brasileira marcada por profundas desigualdades sociais, culturais, étnico-raciais e educacionais, o problema central desta pesquisa consiste em responder à seguinte questão: de que maneira a educação, a partir de uma perspectiva intercultural e fundamentada nos Direitos Humanos, pode contribuir para a valorização da diversidade e para a superação das desigualdades no contexto escolar? Essa problemática emerge da constatação de que, apesar do reconhecimento formal da diversidade, as práticas pedagógicas ainda apresentam forte caráter monocultural e pouco sensível às diferenças presentes no cotidiano escolar.

A relevância social desta pesquisa reside na necessidade de promover uma educação comprometida com o respeito às diferenças, a justiça social e a dignidade humana, especialmente em um país como o Brasil, historicamente marcado por processos de exclusão e discriminação. No campo acadêmico, o estudo justifica-se por contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a articulação entre igualdade e diferença, multiculturalismo e interculturalidade, ampliando o debate sobre a formação docente e as práticas pedagógicas. Ao dialogar com as contribuições de Candau, o trabalho busca fortalecer uma abordagem educativa crítica e emancipatória, capaz de orientar políticas e práticas que promovam uma escola mais democrática, inclusiva e socialmente responsável.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as contribuições da literatura acadêmica sobre Direitos Humanos, multiculturalismo e interculturalidade, a partir das reflexões de Candau, para compreender os desafios da valorização da diversidade e da construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar brasileiro.

Objetivos Específicos

- Compreender a relação entre Direitos Humanos, igualdade e diferença no campo educacional;
- Analisar as diferentes abordagens do multiculturalismo e suas implicações para a prática pedagógica;
- Discutir o conceito de interculturalidade e sua relevância para a educação democrática;
- Identificar os desafios enfrentados pela escola na promoção do respeito à diversidade social e cultural;
- Refletir sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais e comprometidas com os Direitos Humanos.

ESTRUTURA

Este artigo está organizado de modo a conduzir o leitor do debate mais amplo sobre a diversidade no contexto escolar brasileiro até a discussão específica sobre os desafios da educação intercultural e da formação docente à luz dos Direitos Humanos. Inicialmente, a Introdução apresenta o panorama geral da diversidade social e cultural presente na escola, evidenciando as desigualdades e tensões que atravessam o cotidiano educacional, até chegar à delimitação do problema de pesquisa, justificando sua relevância social e acadêmica.

Na sequência, a seção de Fundamentação Teórica discute os principais conceitos relacionados aos Direitos Humanos, ao multiculturalismo e à interculturalidade, com base em autores de referência, destacando a tensão entre igualdade e diferença e suas implicações para a prática pedagógica. Em seguida, a Metodologia descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, caracterizada como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa.

Por fim, as Considerações Finais retomam os objetivos propostos, sintetizam as principais reflexões desenvolvidas ao longo do texto e reforçam a importância da formação docente como elemento central para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade.

METODOLOGIA

Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender e interpretar significados, concepções e reflexões teóricas relacionadas aos Direitos Humanos, à diversidade e à educação intercultural no contexto escolar. Essa abordagem possibilita uma análise aprofundada dos discursos e das contribuições acadêmicas, sem a pretensão de quantificação de dados, priorizando a compreensão crítica do fenômeno estudado.

Tipo de Estudo

O estudo configura-se como uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relevantes na área da educação. A escolha desse tipo de estudo justifica-se pela necessidade de sistematizar conhecimentos já produzidos, identificar contribuições teóricas consolidadas e compreender os principais debates sobre multiculturalismo, interculturalidade e formação docente.

Critérios de Seleção

A seleção das obras analisadas baseou-se em critérios previamente definidos, a saber:

a) autores nacionais e internacionais reconhecidos no campo da educação, dos Direitos Humanos e da diversidade; b) produções que abordam diretamente os temas do multiculturalismo, da interculturalidade e da formação docente; c) publicações com relevância acadêmica, priorizando textos publicados a partir dos anos 1990, período marcado pela intensificação dos debates sobre diversidade e educação no Brasil.

Destaca-se, nesse contexto, a contribuição de Candau, cujas reflexões fundamentam grande parte da análise teórica do estudo.

Análise dos Dados

A análise do texto selecionado foi realizada por meio de uma análise temática de conteúdo, buscando identificar categorias conceituais recorrentes, tais como diversidade, igualdade, diferença, interculturalidade e formação docente. Esse procedimento permitiu estabelecer relações entre os autores, compreender convergências e divergências teóricas e refletir sobre as implicações dessas discussões para a prática pedagógica e para a construção de uma educação comprometida com os Direitos Humanos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação Continuada como Espaço de Reflexão Crítica

A formação continuada de professores não deve ser compreendida como um processo meramente técnico ou instrumental, voltado apenas para o aperfeiçoamento de métodos e conteúdo. Ao contrário, ela se configura como um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo ao docente questionar concepções naturalizadas e rever posturas diante da diversidade presente no contexto escolar.

Nesse sentido, o multiculturalismo crítico, conforme discutido por Ana Canen e Antonio Flavio Moreira², propõe uma formação comprometida com a problematização das relações de poder, das desigualdades sociais e dos processos de exclusão historicamente construídos. A formação continuada, nessa perspectiva, assume um caráter político e emancipatório, contribuindo para a transformação das mentalidades docentes e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças culturais, sociais e identitárias dos estudantes.

O multiculturalismo crítico, conforme discutido por Ana Canen e Antonio Flavio Moreira², comprehende a diversidade como uma construção social atravessada por relações de poder, desigualdades e disputas simbólicas, o que exige que a educação vá além do simples reconhecimento da pluralidade cultural. Nessa abordagem, a formação continuada possibilita ao professor problematizar práticas pedagógicas que reproduzem exclusões e hierarquizações, contribuindo para a construção de ações educativas comprometidas com a justiça social e com a transformação do cotidiano escolar (CANEN; MOREIRA, ano 2014).

De acordo com Canen (2007) e Moreira (2010), o multiculturalismo crítico propõe que a educação vá além do simples reconhecimento da diversidade cultural, incentivando a reflexão sobre as desigualdades sociais e os preconceitos presentes na escola, visando a construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

Direitos Humanos e a Ética da Diversidade na Educação

No campo educacional, os Direitos Humanos ultrapassam a noção jurídica e assumem uma dimensão ética, política e pedagógica, orientada pela promoção da dignidade humana, da justiça social e do respeito às diferenças. A educação em Direitos Humanos implica reconhecer a escola como espaço de formação cidadã, no qual valores como igualdade, equidade e respeito à diversidade devem ser vivenciados cotidianamente.

De acordo com Vera Maria Candau³, a perspectiva intercultural destaca a tensão existente entre igualdade e diferença, defendendo que o reconhecimento das diferenças não pode resultar em desigualdades. Para a autora, a educação intercultural propõe o diálogo entre culturas, a valorização das identidades e o enfrentamento das discriminações, contribuindo para uma prática pedagógica comprometida com os Direitos Humanos e com a construção de uma escola democrática.

Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos

A formação docente voltada à diversidade desempenha um papel fundamental na desnaturalização de estereótipos e preconceitos, frequentemente reproduzidos de forma inconsciente no cotidiano escolar. Ao refletir criticamente sobre categorias sociais como raça, gênero, classe e cultura, o professor passa a compreender que tais classificações são construções históricas e sociais, e não determinações naturais.

Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva contribui ao afirmar que identidade e diferença são produzidas em contextos marcados por relações de poder. A formação continuada, ao incorporar essas reflexões, possibilita ao docente reconhecer seu papel na produção de sentidos e discursos, favorecendo práticas pedagógicas que rompam com visões estigmatizantes e promovam o respeito à pluralidade.

Rumo a uma Cultura Escolar Equitativa

A cultura escolar pode ser compreendida como o conjunto de valores, normas, práticas e relações que estruturam o cotidiano da escola. Nesse contexto, a formação docente em Direitos Humanos e diversidade constitui um pilar essencial para a construção de uma cultura escolar equitativa, inclusiva e democrática.

Ao articular as contribuições de Canen, Moreira, Candau e Silva, percebe-se que a formação continuada não se limita à mudança individual do professor, mas impulsiona transformações institucionais mais amplas. Essas transformações se refletem na revisão de práticas pedagógicas, na

reorganização curricular e na criação de ambientes escolares que reconhecem e valorizam as diferenças, promovendo a justiça social e o combate às desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 43-56, jan./abr. 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmen T. G. A. A. **A questão da diferença na escola**: uma perspectiva multicultural. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPÍTULO 4

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Enaldo Mascarenhas Santana

RESUMO

Nos últimos tempos, houve um crescimento da desigualdade entre as pessoas, que veio a afetar diretamente as crianças nas escolas juntamente com a elevação da taxa de repetência. Neste trabalho será realizada uma análise sobre o fenômeno da desigualdade social no Brasil, e bem como a criação dos programas para ampliar as condições de igualdade de oportunidades para todos. Desde o que cerne a colonização até o início da modernização do respectivo Estado, que procurou ter em prática uma boa postura para o salvamento dessa indiferença em relação às desigualdades sociais. Somente nos últimos anos foram instituídas as primeiras políticas sociais de direitos dos trabalhadores. Durante a governança política autoritária, a desigualdade social cresceu e foi tratada como caso de polícia. Na década de 90, o Estado dispôs-se a qualquer política de enfrentamento da fome, da pobreza e da desigualdade social como política pública de direito social.

PALAVRAS-CHAVE: Avanço econômico, política educacional, diversidade, retenção escolar.

INTRODUÇÃO

De acordo com o reconhecimento do desenvolvimento sustentável e o avanço da desigualdade entre as pessoas aqui no Brasil foi desenvolvido metas para a superação dessas diferenças. Vivemos diante de um mundo onde temos a existência das classes econômicas, sendo elas divididas em (Rica, Média, Pobre). Fizemos uma análise de pesquisas no documento “Transformando o Nossa Mundo”, onde tem a utilização da agenda do ano de 2030 visando uma perspectiva para o desenvolvimento para a redução das desigualdades.

Ao decorrer da década do século XXI, o Brasil teve o reconhecimento decorrente da desigualdade social. Foi nesse momento marcado por diante de três fases que registrou neste instante, o primeiro passo para o avanço na renda familiar, e assim associado também por meio das políticas e o

constrangimento da classe econômica refletindo já nos anos de 1999 e 2003, deixando expressamente a sustentação dos seus estratos inferiores, e nos estratos médios e superiores.

Já em outro momento, acontecido da elevação do crescimento nos anos de 2004 e 2008, onde obteve um aumento expressivo no crescimento da economia mundial, este estudo será explorado por bases de pesquisas de obras de autores conceituados, onde temos a oportunidade de reconhecer ampliação da importância na elevação da queda da desigualdade ocasionada ao longo desses anos.

A utilização concentrada de termos abrangentes da diversidade como forma discriminada ocasionada nessa época citada, foi um processo denominado de ascensão das diversidades cercado pela luta do direito das pessoas a melhorias sociais.

Em extrema a realidade de muitos brasileiros lutando por sua sobrevivência, sendo muitas vezes recebendo a ajuda do governo em questão, podemos então ligar a desigualdade com o também problemas culturais sendo um responsável pelo outro.

De acordo com (Abramowicz, Rodrigues e Cruz, p. 86)

“Houve um debate acerca da diversidade focado na heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado- não moderno, liberal e ocidental, é uma realidade presente em grande parte dos países do mundo. A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso desses movimentos e o mais difícil de ser equacionado”.

Diante dessa concepção acentuada pela autora, deixa bem explicitado que mesmo com as criações de programas gerados pela política, ainda há uma luta pelas questões culturais e econômicas, pois essa emergência dos conflitos é ineficaz ao modelo atual da assimilação cultural.

O homem em seu processo histórico vem procurando compreender e interpretar a sua história existente, isso é resultante da ação do homem enquanto ele na sua atualidade é um ser social e histórico, através das suas relações sociais já estabelecidas.

Rousseau Apud Nascimento em 2001 no século vigente de XVII e XVIII, faz algumas apresentações em suas reflexões sobre a atual evolução do homem com as suas relações sociais, no entanto o homem busca tornar o ser social como percurso do processo de trabalho. Essa é a medida em que concerne o desenvolvimento de expansão de suas atividades e os seus instrumentos de trabalho, dificuldades as vezes que se multiplicam o que se exige as criações de condições necessárias para a sobrevivência da população.

O homem nesse processo torna a sua consciência individualizada em sua necessidade sobrepondo-se às necessidades dos outros passando por um processo de prontidão da civilização atual.

Nisto Elias (1993) faz referências sobre a reorganização da relação do ser humano que acompanha as correspondentes mudanças para a estrutura de personalidade, cujo resultante de forma de conduta das pessoas e por seus sentimentos já civilizados. Essa tomada de processo o torna consciente em sua compreensão da importante relação entre o homem sendo um sujeito histórico e social, assim como uma práxis.

Entretanto Marx focaliza bem sobre esse termo práxis e na forma de agir consciente, onde tem a diferença entre o homem e o animal, que em suas ações percorrendo ao longo do caminho e traçando objetivos e os seus resultados.

“A práxis é uma atividade que se reflete historicamente na vida do ser humano – isso se detona nos dizeres da renovação continuamente e se constitui praticamente - unidade a relação entre o homem e o mundo, em matéria e do seu espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. A sua realidade humanosocial é gerida pela práxis, sua história como um processo de praticidade no curso do qual o humano se diferencia do não-humano: o que é humano para nós não humano é uma diferenciação prática (KOSIK,1976, p. 202).

Fazendo uma análise então das referidas palavras de Kosik (1976), comprehende-se que essa práxis vem sendo determinada pelo homem em sua totalidade buscando as manifestações em suas relações existencial, na subjetividade e nas objetividades, então o homem e sua história passam a construir mudanças e manifestações para a sua própria transformação sobre a influência da economia e da sociedade. Nisso Marx já relatava que esse sentido o como de não criar a sua própria história e sim ter uma influência pela historicidade vivida agora na sua realidade social.

Com todas essas mudanças ocorridas, o ser humano em modo geral passou cada vez mais a realizar ações conjuntas para ter uma melhor sobrevivência na sociedade. Neste sentido Norberto Elias (1993) faz relações com esse acontecimento vivido como:

“A maneira consciente e a sua inconsciência dos fatos dessa transformação da sua conduta, em forma de regulação da diferenciação dos impulsos pela direção dos processos social, com o crescimento progressivo das funções, e suas cadeias diretamente e indiretamente sobre uma ótica do crescimento da ação de cada indivíduo”. (ELIAS, 1993, p.196)

A sociedade passa a ser mais complexa e necessitando de uma nova forma de organização entre os seres humanos, que passam a se dividir entre as classes sociais diferenciadas na época, necessitando de novas ações criando-se regras atuais para essa sobrevivência. Elias (1993), analisa ao centro dessa questão e as chamas de regras para um autocontrole.

“As ações trouxeram uma ação complexa e de grande extensão, o esforço necessário para o comportamento correto do seu autocontrole consciente de cada indivíduo que está estabelecido”. (p.196)

Nesse aspecto vários filósofos e sociólogos ao decorrer da história tem a compreensão sobre os processos já estabelecidos e determinantes nos quais as relações já estão criadas entre a necessidade social da sua sobrevivência, e a sua liberdade.

O homem durante a sua vivência na sociedade passa a lutar para suprir todas as suas necessidades básicas, a relação entre o capitalismo e a busca pela emergente modernização da atual sociedade, sendo de grande efeito que esses acontecimentos onde muitas pessoas não conseguem suprir as suas necessidades mais básicas.

“A sociedade emergente é a capitalista, o caráter enquanto a modernidade é o resultado do investimento e o lucro, combinação das tendências de altas taxas visando o declínio do lucro, onde a disposição é a constante expansão do sistema econômico”. (Giddens, 1991 p.20)

O sistema da organização social, não se deixa somente para levar altos lucros para o sistema capitalista, mas é recorrente nas mudanças para ter a garantia no desenvolvimento e na expansão dos processos industriais e na distribuição de renda.

Blackburn (1992), considera que o ser humano é constantemente a pessoa que dificulta o processo da sua própria satisfação de liberdade, onde faz as criações de novos sistemas para sua necessidade atual, sendo assim a nossa natureza não se torna um palco de acontecimentos sobre a nossa sobrevivência. Em questão da vida escolar das crianças e a defasagem devido essa desigualdade social, podemos então nos remeter um pouco ao passado e verificar que no Brasil houve a criação de uma escola pública que havia um currículo original, onde ela foi bem pensada para atender a total burguesia, porém à medida que as pessoas mais populares foram chegando à escola houve uma presente explicitação em relação à política econômica, que denominou a criação de uma escola que era um ser civil cultural.

Esses fatores no qual a escola enfrentava, começou a se reconfigurar para uma nova realidade das classes, tratando-se então das novas camadas populares estrangeiras fora do seu lugar, com esse efeito foi então reconfigurado todo o currículo para atender a todos.

Em um momento preciso deste trabalho apontamos sobre as questões da

diversidade social, econômica, questões que afetam o aprendizado das nossas crianças, e que são formas distintas, relacionamos também o ser humano. Nisso há existência sobre as diferenças entre esses termos apresentados, as noções e a concepção sobre o que é diversidade, são três linhas divididas a primeira traz para nós uma solução das questões sociais, a outra é a questão do multiculturalismo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A problemática da diversidade na educação assume na contemporaneidade uma centralidade no cenário do debate nacional que tem suscitado muitas divergências teóricas. Entender como a diversidade tem sido transformada em desigualdades que redundam em discriminações que afetam o direito à educação dos coletivos diversos é preciso ir além do seu reconhecimento, compreendendo a sua construção histórica, cultural e social a fim de obter subsídios que ajudem a questionar as lógicas, valores e estruturas que transformou e que transforma a diversidade em desigualdade no âmbito do sistema escolar. Neste sentido, não basta avançarmos apenas em instrumentos ditos democráticos, deve-se colocá-los como possibilidade de acesso a grande parte da população, não apenas como instrumentos que servem para mascarar as ações do capital, mas que voltem para as reais necessidades da maioria dos homens, compreendidos como seres capazes de traçar sua história, através daquilo que acreditam.

Para Marx “todas as formas sociais, pela luta da sobrevivência era coletiva, ao longo dos anos essa concepção foi mudada pois essa distribuição havia saído dos eixos. Esse evento histórico impediu toda a humanidade de elevar a sua menoridade”.

Ainda para Durkheim (1978, p.41) em relação a educação relata:

“A educação em suma com o exercício da cidadania geridas pela relação entre as pessoas adultas, sendo as crianças seres não preparados psicologicamente para enfrentar a diversidade social, sendo essa a principal causadora do retrocesso da educação, afetando os seus processos cognitivo, intelectual e moral”.

No entanto nesse sentido podemos relatar quão atingidos são as nossas crianças pelo sistema econômico e da sua falta de conhecimento para lidar com essa situação sendo necessário ajuda da família.

Quando falamos em relação a pobreza e todos os tipos de exclusão social estamos sendo tão claros que muitas vezes não tem a necessidade de uma grande explicação, pois esse cenário atual hoje está exposto nas escolas pelos professores.

Todos os dias é uma luta diária da família para se manter em todos os setores da sua vida, muitos trabalham para se manter outros por algum motivo recebem uma ajuda do governo para desacelerar a crise econômica.

Em relação dito como antes esse trabalho de pesquisa vem ao encontro mostrando os motivos e as soluções para esse cenário, tanto na área econômica, quanto na questão ética e religiosa.

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Compreender de forma sistemática todos os processos políticos para a redução das desigualdades sociais, buscando fazer uma análise sobre o contexto social, ético, racial e da nossa sustentabilidade gerida pelas políticas públicas, para melhorar a sobrevivência da vida humana. Garantir a igualdade de todas as oportunidades e criar redes para a desigualdade de resultados, inclusive através de leis, criar políticas para banir as práticas discriminatórias.

Criar políticas para o nível fiscal, salarial e de proteção social, para ter um alcance mais progressivo da igualdade. Verificar todos os incentivos financeiros para a assistência dos fluxos financeiros incluindo a distribuição de renda para aquele estado que a sua necessidade é maior.

ESTRUTURA ESPECÍFICA

Diante do objetivo específico apresentado a seguir, apresentam-se reflexões sobre como conduzir o processo de ensino, visando ao aprimoramento de práticas pedagógicas capazes de enfrentar, de maneira sensível e crítica, as disparidades educacionais.

2.1 Identificar todas as políticas públicas aplicadas para a redução da desigualdade social.

2.2 Fazer uma problemática na relação da desigualdade social frisando os aspectos econômicos, sociais, ético, religião.

2.3 Traçar uma compreensão sobre o alto índice da evasão escolar devido a desigualdade social.

2.4 Fazer uma análise sobre todos os referenciais bibliográficos e os autores filósofos.

2.5 Compreender os cenários atuais da economia.

2.6 Identificar as seguintes formas de capitalismo e socialismo.

METODOLOGIA

O trabalho em questão será realizado através de pesquisas bibliográficas e textos de reportagem com a vinculação do tema proposto.

No primeiro momento do trabalho realizaremos uma análise sobre o contexto histórico da evolução da economia no Brasil e as suas metas avançadas no decorrer dos anos.

De fato, não podemos deixar de lado o próximo passo do nosso estudo que será um estudo de pesquisas das classes operárias e seus direitos, ligando ao estudo das políticas públicas para a redução da desigualdade. Frisamos um pouco acerca da desigualdade étnica, e a sua relação com a reprovação escolar, analisando assim a situação econômica familiar com a sua influência.

NATUREZA DA PESQUISA

Este artigo científico apresenta um estudo de caráter analítico que discute as possibilidades de enfrentamento da desigualdade social, considerando os fatores que afetam a população e sua influência nos índices de evasão escolar, especialmente no contexto da educação infantil.

Busca-se estabelecer um diálogo com contribuições de filósofos que abordam a temática da redução da desigualdade social, bem como analisar, de forma complementar, metas e programas governamentais e seu papel na mitigação das disparidades sociais e educacionais na sociedade contemporânea.

As reflexões desenvolvidas neste estudo destinam-se à publicação em revistas científicas da área e à apresentação em eventos acadêmicos especializados, enquanto a abordagem ampliada e aprofundada da temática integra o relatório acadêmico da dissertação final.

REFERÊNCIAS

- IPEA. Gastos com política social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. Comunicado n 75. 2010. <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/reducao-das-desigualdades/> (Acessado em 27/10/2022)
- https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_635_página_cor_06e07_web_0.pdf (Acessado em 30/10/2022)
- VEIGA, José Eli. Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro.
- ELIAS, N. O processo Civilizador. Formação do Estado e Civilização. Apresentação: Renato Janine Ribeiro. V, 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- GIDDENS, A. As consequências da Modernidade. 1991.
- BLACKBURN, R J. O Vampiro da Razão. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- KOSIK,K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, p. 86, 201.
- https://drm.telesapiens.com.br/aep/3/contents/EBOOK/ebook_pagina10.pdf (Acessado em 26/10/2022).
- NASCIMENTO, M. M. Rousseau: da servidão a liberdade in Os Clássicos da Política. São Paulo: Editora Ática, 2001.

Concepções teóricas sobre a redução das desigualdades sociais e seus impactos no contexto educacional

GDP ranking 2015. Disponível em:
< <http://data.worldbank.org/datacatalog/gdp-ranking-table>>. Acesso em: 24. OUT. 2022.

<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/184239/1/ODS-10-Reducao-das-desigualdades.pdf>

CAPÍTULO 5

TRILHAS INTERPRETATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: EXPLORANDO A BIODIVERSIDADE DOS FUNGOS

Uran Silva Santos Brandão

Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade de Ciências Educacionais e Licenciando em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Campus Valença

Patrícia Oliveira dos Santos

Doutora em Biotecnologia (UFBA) e docente EBBT do IF Baiano.
Campus Valença

Darlaine da Silva Brandão

Licenciada em pedagogia e formando em licenciatura plena em Ciências biológicas pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Baiano,
Campus Valença

Valdilene de Jesus Barros Botelho

Graduanda em Ciências Naturais – Biologia pela UFMA - Campus de Pinheiro
São Bento -MA

Antônia Jamile Pereira de Souza

Acadêmica de Ciências biológicas (licenciatura) pela Universidade regional do cariri - URCA
Cidade: Campos Sales - CE

Julia Gracieli Duarte Rambo

Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul
Realeza - PR

Ivanildo Beserra da Silva

Licenciatura em Biologia pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim -
FABEJA - PE

RESUMO

O ensino de Ciências tem papel fundamental na formação integral dos estudantes, ao desenvolver competências e habilidades científicas relacionadas ao cotidiano. Este relato descreve uma experiência pedagógica com alunos do 8º ano, voltada ao ensino do conteúdo sobre o Reino Fungi por meio de trilhas interpretativas ecológicas. Diante da complexidade do tema e da limitação de abordagens expositivas tradicionais, a atividade buscou articular teoria e prática, favorecendo uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar e significativa. Durante a trilha, os estudantes puderam observar, de forma concreta e lúdica, diferentes tipos de fungos no ambiente natural, compreendendo sua presença e importância ecológica. Esse contato direto com a realidade ampliou a percepção sobre a relação dos conteúdos científicos com a conservação ambiental e com a dinâmica dos ecossistemas, estimulando o pensamento crítico e investigativo. O trabalho foi desenvolvido por mim, professor de Ciências da Escola Municipal Manoel Cosme Alves e estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Baiano, campos Valença, integrando teoria acadêmica e prática

docente. O objetivo central da experiência foi demonstrar como o uso de trilhas interpretativas pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem sobre fungos na disciplina de Ciências, promovendo maior engajamento e protagonismo discente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Significativa, Cotidiano, Teoria e Prática.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências é de extrema importância para uma formação integral dos estudantes da Educação Básica e para a formação do cidadão, pois favorece o aprendizado dos conhecimentos e auxilia na aquisição de competências e habilidades científicas. A disciplina ciências, além de grande relevância como componente curricular, está entrelaçada com a vida cotidiana dos discentes.

O ensino de Ciências possibilita ao aluno compreender o mundo que o cerca, desenvolvendo a capacidade de análise, reflexão e tomada de decisões conscientes, contribuindo para sua formação integral como cidadão (KRASILCHIK, 2008, p. 22).

Assim, nesse contexto, nota-se a necessidade de uma contextualização dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, a fim de torná-la significativa.

Segundo Ausubel (1963, p.1). "A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se relaciona de forma substancial e não arbitrária com o que o aluno já sabe, isto é, com o conhecimento que o aluno adquiriu a partir das suas próprias experiências do seu contexto social.

O reino Fungi faz parte do conteúdo programático da disciplina de ciências no 8º ano dos anos finais e é visto como um conteúdo complexo e muitas das vezes ensinado meramente de forma expositiva, tornando-o difícil a sua compreensão.

Uma metodologia fundamentada na articulação entre teoria e prática favorece uma compreensão mais ampla por parte dos alunos acerca do conteúdo relacionado aos fungos, uma vez que o conhecimento adquire uma base concreta que possibilita a associação com saberes prévios, contribuindo para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

A articulação entre teoria e prática é fundamental para que o estudante compreenda o conhecimento de forma contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 45)

Para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo dos fungos, foi criado trilhas interpretativas ecológicas para que os alunos consigam fazer a relação da parte teórica com a prática.

"As trilhas interpretativas analisando na pesquisa abrange diversas áreas do ensino de Ciências proporcionando uma abordagem interdisciplinar e integrado ao currículo escolar" (Santos, 2024, p.8).

Nesse contexto, esse trabalho utiliza uma trilha ecológica, como método e tornasse o conteúdo mais lúdico, significativo e contextualizado, permitindo que os alunos compreendessem os conteúdos de forma mais concreta e participativa. Essa abordagem possibilitou o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a construção do conhecimento por meio da interação, da observação e da experimentação, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

CONTEXTO

Este trabalho foi desenvolvido com a turma do 8º ano, no turno matutino, da Escola Municipal Manoel Cosme Alves, localizada na Fazenda Tesouro, na comunidade do Paraná, em Valença – BA. Trata-se de uma instituição pública de ensino que oferece o Ensino Fundamental – anos finais – e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no formato supletivo. A instituição, embora conte com uma equipe pedagógica comprometida, apresenta limitações estruturais, como a ausência de biblioteca e de laboratório, o que dificulta o desenvolvimento das atividades voltadas ao ensino de Ciências. Além disso, a equipe docente relatava recorrentes desafios relacionados à falta de engajamento dos estudantes e à inclusão de dois alunos neuro divergentes, agravados pelo fato de a turma ser numerosa, composta por 31 discentes. Todos os alunos são residentes da zona rural do Orobó, comunidade pertencente ao município de Valença, Bahia. Diante desse contexto, surgiu a proposta de utilizar trilhas interpretativas como recurso metodológico, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa, considerando que o ambiente externo à escola apresenta características semelhantes ao contexto em que vivem, além de possibilitar aos discentes a compreensão dos conhecimentos teóricos de maneira prática.

DESENVOLVIMENTO

Este relato parte de uma experiência desenvolvida em uma aula do 8º ano da Escola Municipal Manoel Cosme Alves, situada na comunidade do Orobó, zona rural da cidade de Valença, Bahia, Brasil. Após uma aula expositiva sobre fungos, foi aplicada uma atividade. Notou-se que os alunos não haviam compreendido o conteúdo sobre fungos e não sabiam responder às questões apresentadas. Ao serem questionados, ficou evidente que a aula expositiva ministrada não alcançou os objetivos propostos. Por meio de uma

autoavaliação, ficou demonstrado que era necessária outra abordagem que levasse os discentes a uma maior compreensão do assunto.

A autoavaliação é um processo que possibilita ao educando tomar consciência do próprio percurso de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelo próprio crescimento (LUCKESI, 2011, p. 87).

Devido ao fato de a escola estar localizada em uma área rural, foi planejada uma trilha em torno dela, com o objetivo de identificar as variedades de fungos, apresentar suas estruturas físicas e reprodutivas e mostrar outras relações ecológicas dos fungos com outros reinos. Esse trabalho além de tornar lúdico o processo de ensino e aprendizagem, leva os alunos a construírem relações do que foi visto em sala com a aula prática e as próprias vivências.

As trilhas foram realizadas no entorno da própria escola, conforme apresentado nas imagens 01, 02, 03, 04 e 05 possibilitando a observação direta de diferentes espécies de fungos presentes na área. Durante a atividade, também foram feitas análises visuais na quadra da instituição, nas quais os estudantes puderam identificar e classificar as partes estruturais dos fungos, ampliando a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Durante a trilha percebeu-se que os alunos estavam animados e super curiosos, querendo encontrar os fungos. Logo eles traziam diversos exemplares de fungos e cada achado, tornava-se um espaço para explicação sobre as estruturas, permitindo assim que o conhecimento fosse sendo construído. Os alunos passaram a relatar que onde eles moravam havia muito desses exemplares de fungo e que eles não sabiam que pertencia ao reino fungi, achavam que eram vegetais.

Durante essa atividade, foi possível observar: a interação com a aula, o trabalho em equipe, a curiosidade, o interesse e a associação com os conhecimentos prévios.

Imagen 01: Trilha com os alunos do 8º ano, turma 01 da Escola Municipal Manoel Cosme Alves.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Imagen 02: Estudantes apresentando os achados da trilha.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Imagen 03: Apresentação de material coletado pela aluna.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Imagen 04: Apresentação do micélio coletado pelo aluno.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Imagen 05: Momento de análise e trocas de conhecimento com os alunos.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Após a trilha interpretativa, foi constatado através de atividades e avaliações escritas que os alunos conseguiram compreender o conteúdo proposto e ficou claro que essa metodologia adotada trouxe grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos passaram a pedir que outras aulas pudessem seguir esse perfil de aula.

O êxito no processo de ensino e aprendizagem depende, em grande parte, da relação dialógica entre professor e aluno, do compromisso de ambos com a construção do conhecimento e da valorização das experiências vividas (FREIRE, 2019, p. 68.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta experiência mostrou que o uso da trilha ecológica é uma possibilidade para a promoção de uma aprendizagem significativa no ensino de Ciências. A proposta permitiu aos alunos relacionar o conteúdo teórico sobre fungos com seu cotidiano, tornando o processo de ensino mais participativo e prazeroso. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da observação, da investigação e do trabalho em equipe, estimulando a curiosidade científica e o protagonismo dos estudantes.

Além disso, evidenciou-se que o uso de recursos do próprio ambiente escolar, especialmente em contextos rurais, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, valorizando o espaço local como campo de estudo. A autoavaliação e a reflexão docente sobre a prática mostraram-se essenciais para repensar estratégias e aprimorar o processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre teoria e prática, aliada à contextualização dos conteúdos, favorece a construção do conhecimento e o êxito na aprendizagem dos alunos, reafirmando a importância de metodologias que despertem o interesse e o envolvimento dos discentes com o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRASILCHIK, Myriam. *Ensino de Ciências: importância e desafios*. São Paulo: Edusp, 2008, p. 22.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, Isabela Silva Menezes dos. *Integração de trilhas interpretativas no ensino de ciências*. Perspectivas em Diálogo, v. 7, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/21454>. Acesso em: 6 out. 2025.

CAPÍTULO 6

MANEJO ATUALIZADO DAS DOENÇAS RESPIRATÓRIAS MAIS COMUNS NA INFÂNCIA

Felipe Sfolia
Francisco Jean de Moura Santos Filho
Judith Barroso de Queiroz
Luiza Toledo Tenreiro da Silva
Natalia da Silva Barcala

As doenças respiratórias representam uma das principais causas de morbidade e de procura por serviços de saúde na infância, especialmente nos primeiros anos de vida. Condições como infecções das vias aéreas superiores, bronquiolite, asma, pneumonia e rinite alérgica estão entre as mais prevalentes, sendo responsáveis por elevadas taxas de hospitalização, absenteísmo escolar e impacto significativo na qualidade de vida das crianças e de suas famílias.

A imaturidade do sistema imunológico, associada à exposição a agentes infecciosos, fatores ambientais e socioeconômicos, contribui para a maior suscetibilidade da população pediátrica a essas patologias. Nos últimos anos, avanços científicos e atualizações em diretrizes nacionais e internacionais têm modificado o manejo dessas doenças, enfatizando práticas baseadas em evidências, uso racional de medicamentos, prevenção de complicações e redução do uso inadequado de antibióticos. Nesse contexto, torna-se fundamental que os profissionais de saúde estejam atualizados quanto às condutas recomendadas para o diagnóstico, tratamento e acompanhamento das doenças respiratórias mais comuns na infância, visando a uma assistência segura, eficaz e resolutiva.

Trata-se de um estudo de revisão narrativa da literatura, realizado a partir da análise de artigos científicos, manuais técnicos e diretrizes clínicas publicados em bases de dados como SciELO, PubMed e documentos oficiais do Ministério da Saúde.

O manejo atualizado das doenças respiratórias mais comuns na infância baseia-se em uma abordagem integral, que considera não apenas o tratamento medicamentoso, mas também medidas de prevenção, educação em saúde e acompanhamento contínuo. Observa-se uma tendência crescente à valorização do diagnóstico clínico criterioso, evitando intervenções desnecessárias, como o uso indiscriminado de antibióticos em

infecções virais, especialmente em casos de infecções das vias aéreas superiores e bronquiolite.

Na asma infantil, destaca-se a importância do controle a longo prazo, com uso adequado de corticosteroides inalados, planos de ação individualizados e monitoramento regular. Em quadros como pneumonia, o reconhecimento precoce da gravidade e a escolha adequada da terapia antimicrobiana são essenciais para a redução de complicações. Além disso, estratégias preventivas, como vacinação, aleitamento materno, redução da exposição ao tabaco e controle de fatores ambientais, desempenham papel fundamental na diminuição da incidência e da gravidade dessas doenças.

Dessa forma, a atualização constante dos profissionais de saúde e a adoção de protocolos baseados em evidências são indispensáveis para melhorar os desfechos clínicos, reduzir hospitalizações evitáveis e promover uma atenção à saúde infantil mais qualificada e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças respiratórias na infância: orientações para profissionais de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica: Saúde da Criança – Crescimento e Desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

GLOBAL INITIATIVE FOR ASTHMA (GINA). **Global Strategy for Asthma Management and Prevention.** 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Diretrizes para o manejo das doenças respiratórias na infância.** São Paulo: SBP, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Pneumonia in children: diagnosis and management.** Geneva: WHO, 2021.

CAPÍTULO 7

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: AVALIAÇÃO PRÁTICA PARA CONSULTAS RÁPIDAS

**Andressa do Nascimento Silveira
Edylangela Rayelle Martins de Moura
Felipe Sfolia
Giovana Yamashita Silva
Keitiana Marques Fernandes**

A avaliação do desenvolvimento infantil é um componente essencial da atenção à saúde da criança, permitindo a identificação precoce de atrasos ou desvios que possam comprometer o crescimento, a aprendizagem e a funcionalidade ao longo da vida. Os marcos do desenvolvimento infantil correspondem a habilidades adquiridas progressivamente nas áreas motora grossa, motora fina, linguagem, cognitiva e socioemocional, servindo como parâmetros para monitoramento clínico em diferentes faixas etárias. A observação sistemática desses marcos durante as consultas de rotina possibilita intervenções oportunas, reduzindo impactos negativos no desenvolvimento global da criança.

Na prática assistencial, especialmente em serviços de atenção primária e em consultas de curta duração, a avaliação do desenvolvimento ainda enfrenta desafios, como limitação de tempo, falta de instrumentos padronizados e insegurança dos profissionais quanto à interpretação dos achados. Diante disso, torna-se fundamental a utilização de estratégias práticas, objetivas e baseadas em evidências que facilitem a avaliação rápida e eficaz dos marcos do desenvolvimento infantil, sem comprometer a qualidade do cuidado prestado.

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, realizada por meio da consulta a artigos científicos, manuais técnicos e diretrizes nacionais e internacionais sobre desenvolvimento infantil e avaliação clínica.

A avaliação prática dos marcos do desenvolvimento infantil durante consultas rápidas é uma estratégia viável e essencial para a promoção da saúde integral da criança. O uso de parâmetros claros e organizados por faixa etária permite ao profissional identificar sinais de alerta de forma precoce, favorecendo o encaminhamento oportuno para avaliação especializada e intervenção interdisciplinar quando necessário.

A incorporação dessa avaliação à rotina clínica fortalece a vigilância do desenvolvimento e contribui para melhores desfechos ao longo da infância. Além disso, a utilização de instrumentos simplificados, como cadernetas de saúde da criança e checklists de marcos do desenvolvimento,

otimiza o tempo de consulta e amplia a participação da família no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Destaca-se, ainda, a importância da capacitação contínua dos profissionais de saúde e da integração entre os níveis de atenção, assegurando uma abordagem longitudinal, humanizada e centrada na criança. Assim, a avaliação prática dos marcos do desenvolvimento configura-se como uma ferramenta indispensável na assistência pediátrica, especialmente em contextos de alta demanda e tempo limitado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta de Saúde da Criança**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção à saúde da criança: crescimento e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Care for Child Development: improving the care for young children**. Geneva: WHO, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de acompanhamento do desenvolvimento infantil**. São Paulo: SBP, 2021.

ZUCKERMAN, B.; PERRIN, E. C. Developmental screening: a review of current practice. *Pediatrics*, v. 136, n. 1, p. 48–56, 2019.

CAPÍTULO 8

OTITE MÉDIA RECORRENTE EM CRIANÇAS: DIAGNÓSTICO, PREVENÇÃO E CONDUTAS

Felipe Sfolia
João Vitor Pires Coutinho
Judith Barroso de Queiroz
Nathalia Leite Lara Nunes
Natalia da Silva Barcala

A otite média é uma das infecções mais comuns na infância, especialmente nos primeiros anos de vida, configurando-se como importante causa de consultas pediátricas, uso de antibióticos e absenteísmo escolar. A otite média recorrente (OMR) é definida pela ocorrência de três ou mais episódios de otite média aguda em um período de seis meses, ou quatro ou mais episódios em doze meses, com pelo menos um episódio nos últimos seis meses. Essa condição está associada a fatores anatômicos, imunológicos, ambientais e infecciosos, podendo impactar negativamente o desenvolvimento auditivo, da linguagem e cognitivo da criança.

O diagnóstico precoce e o manejo adequado da OMR são fundamentais para prevenir complicações, como perda auditiva conduktiva, atraso na aquisição da fala e infecções crônicas do ouvido médio. Nesse contexto, a atualização das condutas clínicas, aliada à adoção de medidas preventivas baseadas em evidências, é essencial para qualificar a assistência à saúde infantil.

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, realizada por meio da análise de artigos científicos, consensos e diretrizes clínicas publicadas em bases de dados como SciELO, PubMed e em documentos oficiais do Ministério da Saúde, da Organização Mundial da Saúde e da Sociedade Brasileira de Pediatria.

A otite média recorrente em crianças exige uma abordagem clínica criteriosa, que envolva diagnóstico preciso, identificação de fatores de risco e definição adequada das condutas terapêuticas. O diagnóstico baseia-se predominantemente na avaliação clínica e otoscópica, sendo a otoscopia pneumática e a timpanometria ferramentas importantes para confirmar a presença de efusão no ouvido médio. O tratamento deve ser individualizado, considerando a frequência dos episódios, a gravidade dos sintomas e o impacto no desenvolvimento da criança.

As estratégias de prevenção desempenham papel central no manejo da OMR, destacando-se a imunização adequada, especialmente contra *Streptococcus pneumoniae* e *Haemophilus influenzae*, o incentivo ao

aleitamento materno, a redução da exposição ao tabagismo passivo e o controle de fatores ambientais. Em casos selecionados, a inserção de tubos de ventilação timpânica pode ser indicada, especialmente quando há perda auditiva persistente ou falha do tratamento clínico. Dessa forma, a adoção de condutas baseadas em evidências e o acompanhamento longitudinal são fundamentais para minimizar complicações e promover o desenvolvimento saudável da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de vigilância e cuidado da saúde da criança**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Otite média aguda e recorrente: diagnóstico e tratamento**. São Paulo: SBP, 2022.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. **The diagnosis and management of acute otitis media**. *Pediatrics*, v. 149, n. 1, 2022.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Chronic suppurative otitis media: burden of illness and management options**. Geneva: WHO, 2020.
- VERHOEFF, M. et al. Recurrent otitis media in children: prevention and management. *The Lancet*, v. 389, n. 10072, p. 721–732, 2019.

CAPÍTULO 9

PRINCIPAIS QUEIXAS OFTALMOLÓGICAS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: QUANDO É URGÊNCIA?

**Camila Ignacio
Edylangela Rayelle Martins de Moura
Felipe Finger Hollen
Felipe Sfolia
Nathalia Leite Lara Nunes**

As queixas oftalmológicas são frequentes na Atenção Primária à Saúde (APS) e abrangem desde condições benignas e autolimitadas até situações potencialmente graves que exigem encaminhamento imediato. Sintomas como olho vermelho, dor ocular, baixa acuidade visual, secreção, prurido e sensação de corpo estranho representam motivos comuns de procura por atendimento.

A correta avaliação inicial dessas queixas é fundamental para diferenciar quadros simples, passíveis de manejo na APS, daqueles que configuram urgência oftalmológica, nos quais o atraso no diagnóstico e no tratamento pode resultar em perda visual irreversível.

Nesse contexto, o papel do profissional da APS é essencial para a identificação de sinais de alerta, realização de condutas iniciais adequadas e definição oportuna do encaminhamento. A utilização de critérios clínicos objetivos e baseados em evidências contribui para a resolutividade do cuidado, reduz encaminhamentos desnecessários e assegura a segurança do paciente.

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, protocolos clínicos e diretrizes nacionais e internacionais relacionados ao atendimento oftalmológico na atenção primária. As buscas foram realizadas nas bases SciELO e PubMed, além de documentos oficiais do Ministério da Saúde, da Organização Mundial da Saúde e do Conselho Brasileiro de Oftalmologia.

A identificação precoce de urgências oftalmológicas na APS é determinante para a preservação da visão e para a redução de complicações. Queixas como perda visual súbita, dor ocular intensa, trauma ocular, presença de secreção purulenta associada a dor, fotofobia importante, alterações pupilares e sinais de infecção grave devem ser prontamente reconhecidas como situações de urgência, demandando encaminhamento imediato para avaliação especializada.

Por outro lado, condições frequentes como conjuntivite alérgica, blefarite e olho seco podem ser manejadas na APS, desde que não

apresentem sinais de gravidade. A capacitação contínua dos profissionais, o uso de protocolos clínicos e a realização de anamnese e exame físico direcionados são estratégias fundamentais para qualificar o atendimento oftalmológico no nível primário de atenção. Assim, a atuação resolutiva da APS contribui para o uso racional dos serviços especializados e para a garantia do cuidado integral à saúde ocular da população.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolos da Atenção Básica: Saúde Ocular**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.
- CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA. **Urgências oftalmológicas: orientações para atenção primária**. São Paulo: CBO, 2021.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Universal eye health: a global action plan 2014–2023**. Geneva: WHO, 2020.
- AMERICAN ACADEMY OF OPHTHALMOLOGY. **Basic and Clinical Science Course: External Disease and Cornea**. San Francisco: AAO, 2022.
- VILELA, M. A.; GONÇALVES, E. R. Abordagem das queixas oftalmológicas na atenção primária. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, v. 79, n. 3, p. 185–192, 2020.

CAPÍTULO 10

O JOGO DA DISTRIBUIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LOGÍSTICA NO CONTEXTO DAS ETECS

Mateus Henrique da Silva Costa

Professor Ensino Médio e Técnico na ETEC José Carlos Seno Junior

Juliana Cardoso dos Santos

Professora Ensino Médio e Técnico na ETEC José Carlos Seno Junior

José Ronaldo Pastreis

Professor Ensino Médio e Técnico na ETEC José Carlos Seno Junior

RESUMO

O ensino de logística em cursos técnicos apresenta desafios relacionados à contextualização prática de conceitos complexos, entre eles a compreensão dos custos logísticos. Nesse cenário, o uso de metodologias ativas, como a gamificação, mostra-se uma alternativa eficaz para promover maior engajamento dos estudantes e favorecer a aprendizagem significativa. Este artigo apresenta a aplicação do Jogo da Distribuição (*The Distribution Game*) em versão virtual como prática pedagógica na disciplina de Custos Logísticos em uma Escola Técnica Estadual (ETEC). A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, foi realizada com uma turma do curso técnico em Logística, envolvendo a utilização do jogo em ambiente de sala de aula. Os materiais e métodos contemplaram as aulas no método tradicional de ensino com aplicação de casos, a execução das etapas do jogo e a coleta de impressões por meio de observação e registros de participação. Os resultados indicaram que a atividade favoreceu a interação entre os alunos, estimulou a análise crítica dos custos envolvidos nos processos de distribuição e possibilitou maior aproximação entre teoria e prática. Além disso, observou-se aumento no interesse e na motivação dos discentes em relação ao conteúdo, evidenciando a contribuição da gamificação para o ensino de logística. Conclui-se que a aplicação do Jogo da Distribuição configura-se como uma estratégia pedagógica viável e eficiente, embora sua análise esteja limitada a uma única experiência em sala de aula. Recomenda-se a ampliação do estudo em diferentes contextos e disciplinas, de modo a aprofundar a compreensão sobre os impactos do uso de jogos virtuais no ensino técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Custos Logísticos; *The Distribution Game*; Metodologias Ativas; Ensino Técnico

INTRODUÇÃO

O ensino de logística em cursos técnicos apresenta desafios relacionados à contextualização prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Entre os temas de maior complexidade para os estudantes está a compreensão dos custos logísticos, que envolvem múltiplas variáveis, interações entre diferentes etapas da cadeia de suprimentos e impactos diretos no desempenho organizacional. Nesse contexto, torna-se essencial a adoção de práticas pedagógicas que superem os métodos tradicionais e favoreçam uma aprendizagem significativa.

Conforme Cunha et al. (2024) as metodologias ativas têm se destacado nesse cenário por colocarem o aluno no centro do processo de ensino, estimulando sua autonomia, participação e tomada de decisão. Entre essas metodologias, a gamificação apresenta-se como alternativa eficiente, pois utiliza a lógica dos jogos para promover maior engajamento e dinamizar a construção do conhecimento.

De acordo com Carvalho (2025), as práticas pedagógicas que privilegiam a participação ativa dos alunos promovem maior retenção do conhecimento e estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao incorporar elementos dos jogos, a gamificação desperta o interesse e o engajamento, ao mesmo tempo em que reforça o aprendizado por meio de desafios, feedbacks e recompensas. Assim, aplicar o Jogo da Distribuição na disciplina de Custos Logísticos proporciona aos alunos a oportunidade de vivenciar decisões típicas de um operador logístico, compreendendo na prática os impactos dos custos e das estratégias adotadas.

Neste artigo, apresenta-se a aplicação do Jogo da Distribuição em versão virtual como prática pedagógica na disciplina de Custos Logísticos em uma Escola Técnica Estadual (ETEC). Busca-se analisar como a utilização do jogo pode auxiliar os alunos na compreensão dos custos envolvidos nos processos de distribuição e de que forma contribui para o engajamento e motivação em sala de aula.

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo geral apresentar a aplicação do Jogo da Distribuição em versão virtual como prática pedagógica na disciplina de Custos Logísticos em uma Escola Técnica Estadual (ETEC).

Como objetivos específicos, buscou-se:

- Analisar a contribuição do jogo para a compreensão dos custos logísticos;
- Avaliar o engajamento e a participação dos alunos durante a atividade;
- Comparar a experiência com métodos tradicionais de ensino utilizados na disciplina.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e aplicada, configurando-se como um estudo de caso em ambiente educacional (GIL, 2019; YIN, 2015). Foi conduzida em uma turma do curso técnico em Logística de uma Escola Técnica Estadual (ETEC) de Olímpia, na unidade descentralizada de Guaraci, durante o segundo semestre letivo. A disciplina é oferecida na forma de aula de desdobro, com dois docentes atuando de maneira complementar no planejamento e condução das atividades. A sala possui vinte e três alunos matriculados com treze homens e onze mulheres, na idade de quinze a sessenta e um anos.

O processo de desenvolvimento do projeto consistiu em cinco etapas: exposição dos conceitos básicos de custos logísticos, questionário pré-jogo, explicação do jogo, aplicação do jogo, compartilhamento dos resultados e análise dos dados coletados.

A primeira etapa, foi dividida em dois encontros: no primeiro os estudantes receberam uma breve introdução teórica sobre os conceitos de custos fixos, variáveis, mistos, diretos e indiretos. No segundo encontro foi ministrado como calcular os custos de armazenagem, estocagem e movimentação. Além da aula dialogada com uso da lousa e datashow como recurso, nos dois encontros foram aplicados cases para aplicação e fixação do conteúdo.

É importante considerar, neste contexto, os diferentes estilos de aprendizagem. O neozelandês Neil Fleming (1992), ao propor o modelo VARK, identificou quatro categorias principais: visual, auditiva, leitura/escrita e cinestésica. O estilo visual é favorecido por recursos como mapas, diagramas, gráficos e vídeos. Já a aprendizagem auditiva é potencializada por meio de palestras, discussões e seminários. O estilo leitura/escrita valoriza o uso de textos, artigos, manuais e relatórios, enquanto o cinestésico está relacionado à aprendizagem pela prática, com experiências em laboratórios, encenações e atividades que envolvem ação direta.

Conforme Cunha et al. (2024) as metodologias ativas de ensino têm ganhado relevância na educação profissional por possibilitarem maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Dentre os recursos utilizados, destacam-se as estratégias baseadas em jogos e simulações, que favorecem a vivência prática de conceitos teóricos e ampliam a compreensão sobre fenômenos complexos, como é o caso dos custos logísticos.

A aplicação de jogos educacionais se aproxima, sobretudo, do estilo cinestésico, ao proporcionar experiências práticas que permitem ao estudante “aprender fazendo”. Contudo, trata-se de uma estratégia que também dialoga com os demais estilos, uma vez que pode integrar elementos visuais, auditivos e textuais, ampliando a efetividade da aprendizagem. Dessa forma, o uso do Jogo da Distribuição na disciplina de Custos Logísticos alinha-se às premissas do VARK, ao oferecer múltiplas possibilidades de interação e compreensão dos conteúdos.

O jogo propõe a figura do discente como um operador logístico responsável por gerenciar os estoques da “empresa”, como se fosse um Centro de Distribuição (CD) e do varejista, que no caso, se configura como o cliente. Conforme a Figura 1, os tipos de instalações no jogo são: Fornecedor, Armazém central (*Warehouse*) e varejistas. Os varejistas, que podem ser de três a cinco, tem um ritmo aleatório de vendas, o que força o aluno a compreender o tempo ideal para se fazer a entrega, reabastecimento e aquisição do fornecedor.

Figura 1- Tipos de Instalações no Jogo da Distribuição



Fonte: Adaptado de THE DISTRIBUTION GAME (2025)

Sobre modal, conforme a Figura 2, o jogo trabalha com pelo menos dois modais: aéreo (avião) e terrestre (caminhão de grande porte e caminhões de pequeno porte). Os aviões entregam do fornecedor ao armazém em cinco dias, mas ficam 150% mais oneroso que o modal terrestre, que demora quinze dias para entregar. Já as entregas do Armazém central até o varejista, demoram cinco dias.

Figura 2- Tipos de Modais no Jogo da Distribuição



Fonte: Adaptado de THE DISTRIBUTION GAME (2025)

Outro ponto, conforme a Figura 3, é que é possível explorar é a decisão das quantidades que devem ser adquiridas para o armazém geral e para a entrega aos varejistas. Os alunos decidem isto manejando para baixo ou para cima a barra de rolagem próximo aos modais selecionados. Desta

forma, comprar e reabastecer muito ou pouco é determinante para o sucesso financeiro da simulação.

Figura 3 - Formas de Definir as quantidades no Jogo da Distribuição



Barra de Rolagem da quantidade adquirida

Barra de Rolagem da quantidade de reabastecimento

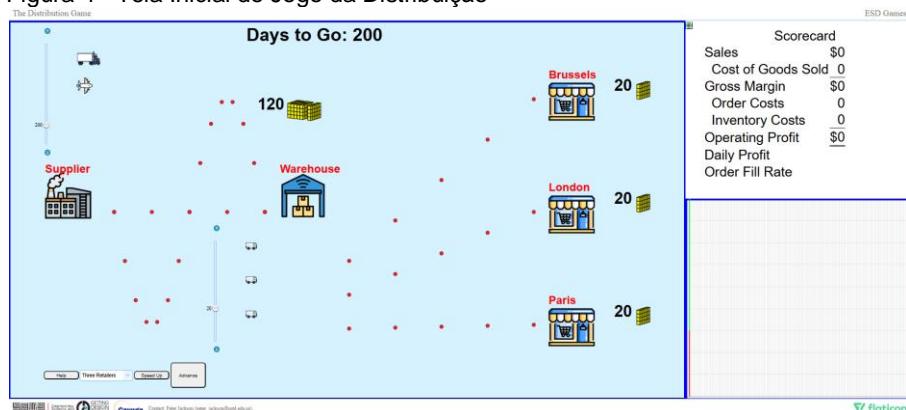
Fonte: Adaptado de THE DISTRIBUTION GAME (2025)

A Figura 4 mostra a etapa inicial do jogo com o layout sem ação do discente. À esquerda vê-se os modais que transportam os produtos do fornecedor para armazém geral que está ao centro. À direita é possível ver os varejistas: *Brussels*, *London* e *Paris*, que podem ser configurado para cinco varejistas, adicionando *Frankfurt* e *Amsterdam*. Sendo que o estoque do armazém são por padrão inicial de 120 unidades e dos varejistas são com 20 unidades cada. Os pontos em vermelho são os dias necessários para entrega do produto. No canto superior central destaca-se os dias restantes (*Days to go*). Que mudam conforme clica-se no avançar no canto inferior da tela.

No canto superior direito há os parâmetros de avaliação de desempenho do jogo: quantidade vendida (*sales*), custos dos produtos vendidos (*Cost os Goods Sold*), Margem Bruta (*Gross Margin*), Custos dos pedidos (*Order Costs*), Custos de estoque (*Inventory Costs*), Lucro Operacional (*Operating Profit*), Lucro Diário (*Daily Profit*) e Taxa de Atendimento de pedidos (*Order Fill Rate*).

Na segunda etapa, conforme a Tabela 1, do Cronograma da Aplicação do Jogo, foi aplicado um questionário com cinco questões que evocava o conteúdo ministrado nas aulas e estimulava a compreensão do que seria tratado via jogo. Como taxa de atendimento ao cliente, o conceito de *lead time*, lucro operacional, os impactos da decisão em custos e otimização dos lucros. Para mensurar a percepção dos estudantes sobre os conceitos, foi utilizada a Escala de Likert (LIKERT, 1932), composta por quatro níveis de concordância.

Figura 4 - Tela Inicial do Jogo da Distribuição



Fonte: Adaptado de THE DISTRIBUTION GAME (2025)

Na terceira etapa, utilizou-se do como recurso pedagógico o Jogo da Distribuição em versão virtual, ferramenta que simula as etapas de planejamento e execução da distribuição de produtos, possibilitando a análise dos custos envolvidos no processo. Para a aplicação, os alunos foram organizados em duplas, de forma a estimular a cooperação e a tomada de decisão compartilhada.

De acordo com Moraes e Soares (2023), Piaget estabelece que o jogo pedagógico está diretamente relacionado ao desenvolvimento do sujeito, de modo que o uso de jogos em contextos educativos serve como instrumento de construção do conhecimento. Ele considerava que o brincar é a base indispensável para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. O jogo não deve ser visto apenas como um simples passatempo ou uma maneira de liberar energia, mas como um recurso que favorece e amplia o crescimento cognitivo. Segundo ele: “O jogo, em suas formas fundamentais de exercício sensório-motor e simbólico, representa uma forma de assimilar a realidade a partir de sua própria atividade, fornecendo o estímulo necessário e adaptando o real às diferentes necessidades”.

Por esse motivo, as práticas educativas que se pautam na ação precisam oferecer materiais adequados, de modo que, brincando, consiga absorver as realidades intelectuais que, de outra forma, permaneceriam distantes de sua compreensão. Dessa forma, percebe-se claramente que o brincar, em suas diversas manifestações, exerce um papel fundamental de incentivo no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Para as segunda, terceira e quarta etapas, a dinâmica em sala de aula seguiu o seguinte cronograma: responder o questionário pré-jogo; explicar o funcionamento e a dinâmica do jogo; aplicação do jogo, ou seja, atividade prática em que os alunos farão as simulações proposta pelo jogo em si; compartilhamento dos resultados do jogo aos alunos: Lucro Operacional, Lucro diário e taxa de atendimento de pedidos.

Tabela 1- Cronograma da Aplicação do Jogo

Atividade	Tempo	Ínicio	Fim	Cronograma
Questionário Pré-Jogo	00:05	19:30	19:35	
Explicação do Jogo	00:15	19:35	19:50	
Aplicação do Jogo	00:40	19:50	20:30	
Compartilhamento dos Resultados	00:10	20:30	20:40	

Fonte: Elaborado pelos autores

Durante a aplicação, foram realizados registros por meio de observação direta do professor, com ênfase no nível de participação, engajamento e na capacidade de relacionar a atividade prática aos conceitos teóricos.

Na quarta etapa da dinâmica, foi promovida uma discussão coletiva para coleta de impressões dos discentes sobre a experiência e aplicado o questionário pós jogo. Com intuito de tirar possíveis dúvidas e dar o feedback do resultado aos discentes.

Por fim, na última etapa, foi analisado os resultados da percepção inicial e final. Analisar a contribuição do jogo para a compreensão dos custos logísticos; avaliar o engajamento e a participação dos alunos durante a atividade e comparar a experiência com métodos tradicionais de ensino utilizados na disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa, constituída por aula dialogada em classe com uso de estudos de caso, a professora abordou conteúdos relacionados a custos diretos, indiretos, mistos, bem como os métodos de cálculo associados a custos de estoque, armazenagem e movimentação. Observou-se que, embora muitos não possuíssem experiência prévia na área, demonstraram atenção e engajamento, levantando questionamentos pertinentes e construindo soluções adequadas para os problemas propostos.

No questionário pré-jogo, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos: 1) Como operador logístico compreendo o que é uma TAXA DE ATENDIMENTO DE PEDIDOS ao cliente; 2) Como operador logístico compreendo o que é LEADTIME de entrega seja ao cliente ou ao fornecedor; 3) Como operador logístico compreendo o que é LUCRO OPERACIONAL; 4) Como operador logístico compreendo o impacto da DECISÃO na hora certa é determinante no processo; e, 5)Como operador logístico sei o meu papel na REDUÇÃO DOS CUSTOS e MAXIMIZAÇÃO DOS LUCROS.

A proposta de formulação das perguntas colocando-os no papel de um operador logístico teve por objetivo estimular o protagonismo dos alunos. Para cada questão, foi dada oportunidade de quatro alternativas: não conheço, conheço parcialmente, conheço e conheço totalmente.

Os dados, conforme Tabela 2, mostraram que 77% dos alunos, de uma maneira geral, possuíam desconhecimento dos termos chaves da

proposta como *Leadtime*, Lucro Operacional, Taxa de atendimento e Margem bruta.

Tabela 2 - Resultado do Questionário Pré Jogo

ALTERNATIVAS	TAXA DE ATENDIMENTO	LEADTIME	LUCRO OPERACIONAL	PROCESSO DE DECISÃO	IMPACTO EM CUSTOS	TOTAL
Não conheço	79%	43%	36%	21%	29%	41%
Conheço parcialmente	14%	36%	43%	43%	43%	36%
Conheço	7%	21%	21%	29%	21%	20%
Conheço totalmente	0%	0%	0%	7%	7%	3%

Fonte: Elaborado pelos autores

Para avaliar a performance dos alunos na execução do jogo, foram utilizados três indicadores: Margem Bruta, Lucro Operacional e Taxa de atendimento. Sendo considerado esta ordem de prioridade para o ranqueamento. Oportunizou, com isso, no decorrer da aplicação do jogo, explicar de forma prática os custos logísticos e vinculá-los aos conteúdos passados nas aulas anteriores.

Figura 5- Resultado dos Indicadores de Desempenho do Jogo por aluno

Aluno	Margem Bruta	Lucro Diário	Taxa Atendimento
Aluno 10	R\$ 31.880	R\$ 159	99,9%
Aluno 2	R\$ 31.358	R\$ 157	99,6%
Aluno 14	R\$ 31.330	R\$ 157	100,0%
Aluno 13	R\$ 31.010	R\$ 155	100,0%
Aluno 4	R\$ 30.883	R\$ 154	100,0%
Aluno 5	R\$ 30.727	R\$ 154	100,0%
Aluno 7	R\$ 30.303	R\$ 152	100,0%
Aluno 1	R\$ 30.118	R\$ 151	100,0%
Aluno 8	R\$ 29.781	R\$ 149	100,0%
Aluno 12	R\$ 28.769	R\$ 144	89,8%
Aluno 9	R\$ 28.408	R\$ 142	98,2%
Aluno 3	R\$ 28.354	R\$ 142	99,9%
Aluno 11	R\$ 26.711	R\$ 134	86,5%
Aluno 6	R\$ 12.986	R\$ 65	43,7%
Média Alunos	R\$ 28.758	R\$ 144	94,1%

Fonte: Elaborado pelos autores

O engajamento e a participação dos alunos foi perceptível. Inclusive, na interação entre eles, criticando decisões, ajudando os que estavam com dúvidas e promovendo um ambiente, apesar de competitivo, saudável de aprendizado e diversão. Sendo percebido a vinculação do conteúdo do jogo em outras disciplinas.

O jogo oportuniza o docente trabalhar outros conceitos paralelos que contribuem para uma gestão estratégica eficiente na redução de custos, como o próprio *lead time*, devido os dias de entrega do produto; gestão de estoque, devido as decisões de comprar, entregar e reabastecer; metodologia de produção puxada e empurrada, devido a aleatoriedade da venda dos clientes; filosofia *just in time*, fluxo de compra, fluxo de venda e fluxo de entrega do produto. Além de dar suporte às explicações de custo de oportunidade, tipos de modais e a decisão de qual e em que momento usar determinado modal, devido opções aéreas (mais onerosa) e terrestre.

Percebeu-se que de maneira geral os alunos mais velhos precisam de mais tempo para se familiarizarem com a tecnologia e precisam dos métodos tradicionais para equilibrar e assimilar os conteúdos. Os mais jovens, por outro lado, que tendem a ter maior facilidade com as tecnologias, se esbarraram nas tomadas de decisão sem critério.

Os resultados corroboraram com os estudos anteriores que destacam o potencial da gamificação no ensino técnico e profissionalizante (MINAYO, 2014; MORAES; SOARES, 2023). A aprendizagem baseada em jogos promove o engajamento ativo, o pensamento estratégico e o aprendizado colaborativo, contribuindo para a consolidação de competências essenciais no campo da logística. Além disso, a metodologia propicia maior aproximação entre teoria e prática, aspecto fundamental na formação técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do Jogo da Distribuição como prática pedagógica mostrou-se eficaz para o ensino de Custos Logísticos em uma ETEC, promovendo aprendizagem significativa e ampliando o engajamento dos alunos. O uso de jogos virtuais contribuiu para que os estudantes compreendessem, de forma prática, os impactos das decisões logísticas sobre os custos e o desempenho operacional.

Conclui-se que a gamificação constitui uma estratégia metodológica valiosa para o ensino técnico, especialmente em disciplinas que envolvem raciocínio analítico e tomada de decisão. Apesar dos resultados positivos, recomenda-se a realização de novos estudos com turmas maiores e em diferentes contextos, de modo a aprofundar a análise dos efeitos da gamificação na aprendizagem. Também se sugere a integração de indicadores quantitativos de desempenho para mensurar de forma objetiva a evolução do aprendizado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. EDUCAÇÃO, NEOCONSERVADORISMO E BARBÁRIE EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL. *Cadernos de Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 279–301, Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13887>. Acesso em: 21 set 2025.

CUNHA, M. B. D., OMACHI, N. A., RITTER, O. M. S., NASCIMENTO, J. E. D., MARQUES, G. D. Q., & LIMA, F. O. (2024). METODOLOGIAS ATIVAS: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO. *Educação Em Revista*, 40, e39442. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469839442>> Acesso em: 21/09/2025.

FLEMING, Neil D.; MILLS, Colleen. *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection*. To Improve the Academy, v. 11, n. 1, p. 137-155, 1992. Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=po_dimproveacad. Acesso em: 21/09/2025.

GDR SOLUTIONS. *Distribution Game – Simulação de Distribuição*. Disponível em: <https://gdrsolutions.pythonanywhere.com/GameServer/static/DistributionGame/index.html>. Acesso em: 8 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, J.; SOARES, C. Jogos e aprendizagem: perspectivas piagetianas na educação. São Paulo: Cortez, 2023.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

CAPÍTULO 11

XADREZ NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO

Clea Eleide Corrêa de Souza
Raianni Xavier
Kariston Pereira

RESUMO

O objetivo deste estudo é reunir informações relevantes sobre o uso do jogo de xadrez no ambiente escolar, relacionando-o ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Para que os estudantes possam estimular as habilidades intelectuais, é fundamental que a escola promova práticas pedagógicas que utilizem recursos e estratégias capazes de contribuir para esse processo. A partir de leituras realizadas, foi possível identificar que o jogo de xadrez se configura como uma dessas estratégias, favorecendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Quando aplicado de forma orientada, o jogo contribui para a melhora do desempenho escolar, estimulando a concentração e o raciocínio lógico. Além disso, o xadrez potencializa habilidades como criatividade, paciência, interação, autoconfiança e memorização, competências essenciais ao processo de aprendizagem. Mais do que um simples jogo de tabuleiro, o xadrez é amplamente reconhecido na literatura por sua eficácia no aprimoramento cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Raciocínio lógico. Xadrez. Escola.

INTRODUÇÃO

O jogo de xadrez, considerado por alguns como um esporte competitivo e por outros como uma atividade lúdica, divertida e recreativa, tem se tornado uma prática cada vez mais frequente. Sobre o xadrez, Goussain (2016) diz que

É um esporte, no qual dois jogadores se enfrentam em um tabuleiro contendo sessenta e quatro casas quadrangulares com cores alternadas, claras e escuras, sendo oito peões, dois cavalos, dois bispos, duas torres, uma dama e um rei. O xadrez pode ser praticado pessoalmente, pela internet ou por correspondência, tanto de maneira recreativa como competitiva, de modo que se torna um dos esportes mais populares do nosso cotidiano (GOUSSAIN, 2016, p. 20).

Independente do motivo que leva uma pessoa a se tornar adepta do xadrez, é inegável que essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo e o fortalecimento mental, conforme afirma Filguth (2007).

Outro aspecto notável do xadrez é seu poder de encantamento, uma característica que o diferencia de outros jogos. Não se trata de um jogo viciante, mas sim de uma atividade envolvente e fascinante.

Quanto mais conhecemos o xadrez, mais fascinados ficamos. Suas regras simples podem, ao mesmo tempo, exigir uma incrível profundidade e complexidade de raciocínio. Pelo xadrez se revelam as paixões, as virtudes e os defeitos de quem joga através do estilo do jogo desenvolvido (FERRACINI, 1998, p. 23).

Enganam-se quem considera o jogo de xadrez somente como um simples jogo de entretenimento, pois seu potencial vai muito além disso. Esse jogo, embora possua regra simples, é profundamente complexo e exerce papel fundamental no desenvolvimento da personalidade.

Na realidade o xadrez é mais que um simples jogo de entretenimento, porque exige muito mais que destreza da mente. Ele atinge e exige o uso de astúcia e atinge também, as capacidades e expressões psicológicas. É aí, nesse campo tão sensível, que afloram as expressões de agressividade ou de auto-defesa (FERRACINI, 1998, p. 25).

O Xadrez é um jogo que estimula diversas habilidades, como a concentração, criatividade e o raciocínio. Conforme afirma Mill (1974, p. 79) “raciocinar é simplesmente, inferir qualquer asserção de asserções previamente admitidas”. Em uma partida de xadrez, isso se torna evidente, pois o jogador analisa cada movimento com base nas jogadas anteriores e nas possibilidades futuras.

Independente da idade do jogador, o xadrez promove a autonomia na tomada de decisões e proporciona benefícios como concentração, paciência e perseverança, conforme destaca Filguth (2007). Nessa perspectiva a escola pode inserir essa atividade como prática pedagógica em diferentes áreas do conhecimento, e não apenas no componente curricular de Educação Física, conforme orienta a LDB (Lei 9394/96), em seus artigos 26 e 27 que incluem o xadrez como prática educativa.

Reforçando as ideias apresentadas, Goussain (2016, p. 22) afirma que o xadrez pode ser inserido na escola “através de uma abordagem interdisciplinar, visto que o fato de desenvolver autoconfiança, concentração e autonomia na resolução de problemas, certamente o aluno se sobressairá em outras disciplinas”. Assim, essa prática configura-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do intelecto de seus jogadores.

De modo geral, compreender a prática do jogo de xadrez, sua relevância intelectual e sua aplicabilidade na educação são fundamentais para o educador que busca uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho é reunir informações pertinentes sobre o uso do jogo de xadrez no contexto escolar, com o propósito de favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico. A metodologia adotada para alcançar esse objetivo baseou-se em análises de algumas leituras, que possibilitaram compreender a evolução do jogo de xadrez ao longo das décadas, bem como a importância da sua aplicação no ambiente educacional.

O JOGO DE XADREZ: SUA HISTÓRIA E A APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O xadrez é um jogo milenar que evoluiu e se aperfeiçoou ao longo dos séculos, tendo sua origem é cercada de teorias e lendas, o que torna difícil determinar com precisão o momento de sua criação. De acordo com uma lenda Egípcia, o jogo de xadrez teria sido criado por um oficial de fronteira em seu tempo livre, com o propósito de aliviar a solidão. Outra versão atribui sua criação a um sábio hindu, a pedido de um rei que desejava um jogo cujas qualidades não dependessem da sorte (FERRACINI, 1998).

O consenso entre pesquisadores é que o xadrez se originou nas antigas civilizações. Zaim e Pereira (2010, p. 4) afirmam que “o jogo tenha se originado por volta do Século V e VI da era cristã, no norte da Índia, sendo denominado de chaturanga.” Nessa fase inicial, o chaturanga era jogado por quatro participantes (embora o chaturanga de dois jogadores seja considerado o prenúncio direto do xadrez moderno, a versão de quatro jogadores, chaturajai, também é mencionado em contextos antigos), e seu nome está relacionado às quatro divisões do exército hindu: elefantes, cavalaria, carros e soldados.

O xadrez se expandiu geograficamente, chegando inicialmente à China, Japão, Pérsia e Arábia, e mais tarde à Europa. Conforme apontado por Melo (2015), essa expansão histórica foi marcada por significativas transformações no jogo, incluindo a reorganização, a variação no número de participantes, e a evolução das movimentações e do formato das peças.

Zaim e Pereira (2010) reconhecem as transformações ocorridas no jogo de xadrez e destacam que mudanças acompanharam as transformações da própria sociedade, tornando-se, assim, um elemento cultural. No Brasil, o jogo foi registrado a partir da chegada da corte real portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808. Embora tenha sido difundido por Arthur Napoleão, sua história se consolidou no país apenas em 1925, com a realização do primeiro campeonato nacional de xadrez. (ZAIM; PEREIRA, 2010).

Diversos personagens da história mundial eram adeptos do xadrez, entre eles Al Pacino, Charlie Chaplin, Napoleão Bonaparte, Rainha Victoria, Adolf Hitler, Che Guevara, Voltaire, Stephen Hawking, Martin Lutero, Sigmund Freud, Isaac Newton, entre outros. Conforme Filguth (2007), é

possível observar que muitas personalidades intelectualmente proeminentes compartilham o interesse e a habilidade nesse jogo.

As contribuições do xadrez para o desenvolvimento pessoal manifestam-se no estímulo ao espírito competitivo e na promoção de competências como concentração, observação, reflexão, respeito e disciplina. Para Ferracini (1998), o xadrez pode ser compreendido como uma metáfora da própria vida, cujos ensinamentos se relacionam com a forma como nos posicionamos e convivemos em sociedade:

O xadrez ensina precaução, uma vez que vislumbra o futuro; circunspeção, já que é preciso estudar todo o tabuleiro; prudência, porque, nos evita fazer jogadas muito rápidas; e, finalmente, aprendemos pelo xadrez as regras básicas para a vida: não desaninar quando tudo parece estar perdido; esperar e raciocinar para promover uma reviravolta; o tempo é o melhor remédio para a solução dos problemas (FERRACINI, 1998, p. 23).

Ao analisar o ser humano contemporâneo e as transformações sociais recentes, surgem reflexões sobre as formas de viver e se adaptar a essa nova realidade. Trata-se de uma sociedade marcada por avanços tecnológicos, novas maneiras de pensar e refletir, além de exigências distintas na atuação profissional, especialmente no campo da educação. Nesse cenário, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser compreendido sob uma perspectiva voltada à criatividade, à autonomia, ao pensamento crítico e à formação cidadã (ZAIM; PEREIRA, 2010).

O xadrez, por sua natureza formativa, pode ser inserido em diversos contextos escolares como instrumento de aprendizagem significativa. Cabe ao professor atuar como mediador e adotar metodologias que despertem o interesse dos estudantes pela prática, visto que o jogo constitui um recurso pedagógicos que interessa muito aos estudantes, afinal, quem não gosta de jogar? De acordo com Melo (2015, p. 29-30) “a característica lúdica do xadrez, assim como qualquer outro jogo, só é obtida quando ele é praticado de forma espontânea”, afirma ainda que “crianças jogam e se motivam para jogar pelo simples fato do jogo ser divertido”. Assim, o trabalho escolar deve ser planejado de modo a evitar a imposição arbitrária da atividade. Segundo Rizzo (1999),

O jogo motiva e por isso é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio, através de sua ativação. O desafio por ele proporcionado mobiliza o indivíduo na busca de soluções ou de formas de adaptação a situações problemáticas e, gradativamente, o conduz ao esforço voluntário. A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da

inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual (RIZZO, 1999, p. 40).

Ao incorporar o jogo como recurso didático, observa-se, conforme Melo (2015), que o xadrez se configura como uma ferramenta capaz de estimular o raciocínio e o pensamento estratégico. Para Santos (2009), outro aspecto que justifica sua utilização no ambiente escolar é o alto nível de abstração exigido do jogador, já que o número de possibilidades de jogadas é praticamente ilimitado, demandando constante elaboração de novas estratégias. Considerando sua aplicação pedagógica, os quadros 1 e 2 apresentam, respectivamente, os benefícios acadêmicos associados ao xadrez e suas possíveis relações com as disciplinas do currículo escolar.

Quadro 1: Benefícios acadêmicos do jogo de xadrez

Habilidades que o jogador desenvolve	Benefícios acadêmicos do jogo de xadrez
Focalização	Desenvolver a capacidade de observação atenta e concentração.
Visualização	Fortalece a habilidade de representar mentalmente situações e jogadas.
Previsão	Estimula o pensamento antecipatório, levando o estudante a refletir antes de agir.
Avaliação de opções	Fortalece a análise de alternativas e a ponderação entre prós e contra.
Análise concreta	Permite avaliar os resultados das ações e compreender suas consequências.
Pensamento abstrato	Amplia a capacidade de identificar padrões e compreender o contexto global do jogo.
Planejamento	Desenvolve a definição de metas e o estabelecimento de estratégias para alcançá-las.
Trabalho com considerações múltiplas simultâneas	Incentiva a lidar com várias variáveis simultaneamente, sem se concentrar excessivamente em um único aspecto.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em FILGUTH (2007, p. 35).

O quadro a seguir apresenta as possíveis relações entre o jogo de xadrez e os diferentes componentes curriculares da educação básica. A partir de suas múltiplas dimensões cognitivas, sociais e simbólicas, o xadrez pode ser utilizado como um recurso interdisciplinar que favorece a aprendizagem significativa. Sua aplicação em sala de aula possibilita desenvolver habilidades específicas em cada área do conhecimento, promovendo a

integração entre raciocínio lógico, expressão lingüística, reflexão histórica e valores éticos.

Quadro 2: As atribuições do xadrez em cada componente curricular

Disciplinas curriculares	Possíveis implicações do jogo de xadrez
Matemática	Favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da capacidade de análise.
Língua portuguesa	Estimula a leitura, a interpretação de situações-problema, a ampliação do vocabulário e a expressão oral.
Língua inglesa	Promove o aprendizado dos nomes das peças e a prática da escrita e pronúncia em outro idioma.
História	Possibilita reflexões sobre as relações de poder e estratégia, além de explorar a origem e as lendas associadas ao xadrez.
Geografia	Permite relacionar o jogo aos países de origem e difusão, como, China, Egito, Grécia, Coréia, Japão, e nações européias.
Educação física	Caracteriza-se como um esporte intelectual que estimula o respeito às regras, a disciplina e o fair play.
Ensino Religioso	Contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, responsabilidade e cumprimento de deveres.
Ciências	Estimula o pensamento preciso, a observação e o cálculo, favorecendo e exatidão nas análises.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em FERRACINI (1998, p. 41).

A análise dos quadros evidencia que o xadrez ultrapassa o caráter de simples entretenimento, configurando-se como uma prática educativa capaz de potencializar diversas habilidades cognitivas e sociais. Ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e da tomada de decisão, também promove valores como respeito, disciplina e cooperação. Dessa forma, o jogo assume um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação integral do estudante e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e significativas.

Corroborando as ideias de Ferracini (1998) e Filguth (2007), os autores Zaim e Pereira (2010, p. 11) destacam que o xadrez constitui um valioso suporte pedagógico, uma vez que suas peculiaridades podem ser projetadas no contexto educacional, e “suas características se convertem em outras funções educativas”. Na atualidade, observa-se a necessidade de práticas pedagógicas mais criativas e lúdicas, que despertem o interesse dos estudantes e promovam a aprendizagem autônoma.

No xadrez, a autonomia do jogador é um elemento central, pois cada decisão requer reflexão, estratégia e a capacidade de antecipação. O jogo se diferencia pela ausência do fator sorte, sendo o resultado determinado exclusivamente pelas habilidades cognitivas e pela capacidade de planejamento e execução do participante. Essa dinâmica reflete a própria vivência do estudante, que, em diferentes contextos (escolares, profissionais ou pessoais), precisa enfrentar desafios e encontrar soluções de maneira consciente e equilibrada. Assim, ao utilizar o xadrez como recurso didático, o professor contribui para o desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante, favorecendo atitudes de autocontrole, persistência e sabedoria diante de situações adversas. (MELO, 2015; FERRACINI, 1998).

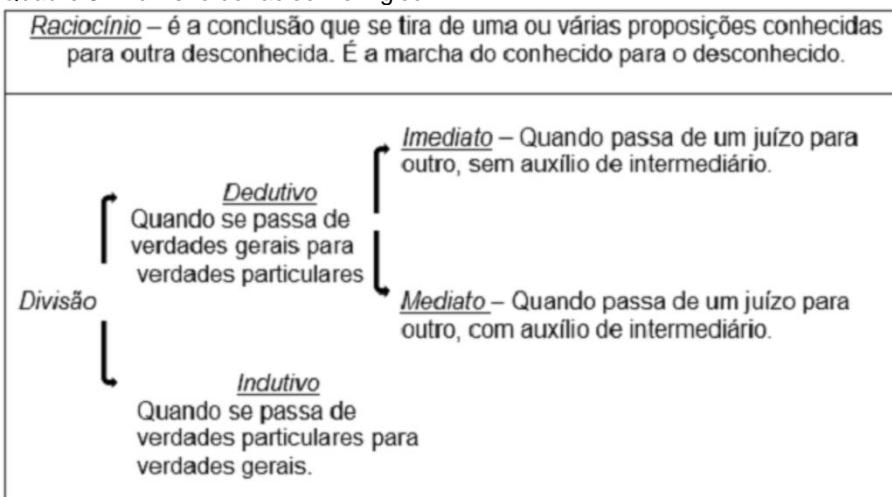
RACIOCÍNIO LÓGICO

Diversos estudos apontam que a prática do xadrez contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A lógica, por sua vez, constitui um dos pilares da filosofia e se divide em dois ramos fundamentais: a lógica indutiva e a lógica dedutiva (SKYRMS, 1972, p.11). Conforme observa Mill (1974, p. 79), a “lógica é frequentemente descrita como a “arte do raciocínio”, o que evidencia sua função estruturante no pensamento humano. Para o autor, raciocinar consiste em formular conclusões a partir de premissas previamente admitidas, processo que pode assumir tanto uma forma indutiva quanto dedutiva.

No contexto do xadrez, o raciocínio lógico manifesta-se na capacidade de antecipar jogadas, prever consequências e tomar decisões baseadas em princípios racionais. Cada movimento exige do jogador uma análise criteriosa das possibilidades, envolvendo tanto deduções imediatas quanto generalizações a partir da experiência acumulada.

Assim o jogo se configura como um exercício prático de lógica aplicada, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas complexos. Segundo Filguth (2007), o xadrez estimula habilidades cognitivas relacionadas à concentração, à análise e à tomada de decisão, o que o torna um recurso pedagógico eficaz. De modo semelhante, Ferracini (1998) destaca que o jogo propicia situações em que o raciocínio é constantemente testado e aprimorado, contribuindo para a formação intelectual e o fortalecimento da mente.

Quadro 3: A divisão do raciocínio lógico.



Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em NERECI (1992).

Com base no quadro 3, observa-se que o raciocínio lógico pode ser compreendido a partir de diferentes formas de estruturação e de passagem entre ideias conhecidas e novas conclusões. O quadro 3 – A divisão do raciocínio lógico, elaborado ela autora (2020) com base em Nereci (1992), aprofunda essa compreensão ao demonstrar que o raciocínio é a conclusão que se extrai de uma ou várias proposições conhecidas, representando o percurso do conhecido para o desconhecido. O quadro apresenta uma classificação que distingue o raciocínio em dedutivo e indutivo: o primeiro caracteriza-se pela passagem de verdades gerais para particulares, enquanto o segundo parte da observação particular para alcançar conclusões gerais.

Além disso, evidencia-se a diferenciação entre raciocínio imediato, que ocorre sem o auxílio de proposições intermediárias, e mediatas, que exigem uma intermediação lógica entre as ideias. Essa sistematização permite compreender a estrutura do pensamento lógico e sua aplicação em diferentes contextos cognitivos.

No caso do xadrez, esses dois tipos de raciocínio se complementam: o jogador utiliza o dedutivo para aplicar princípios e estratégias já conhecidos, e o indutivo para construir novas hipóteses com base nas experiências de jogo.

Dessa forma, o raciocínio lógico não se limita à tomada de decisão no tabuleiro, mas consolida-se como uma habilidade fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento intelectual.

O raciocínio dedutivo, por sua vez, caracteriza-se pela garantia de que, se todas as premissas são verdadeiras, a conclusão também o será. Conforme Skyrms (1972, p. 18) “quando um argumento é de tal ordem que a

verdade das premissas assegura a verdade da conclusão, diz-se que é dedutivamente válido". Para exemplificar, considere a seguinte situação: na cadeia alimentar as plantas são produtoras, pois, produzem seu próprio alimento, a samambaia é uma planta, logo, todas as samambaias são produtoras.

Em contraste, o raciocínio indutivo, parte da observação de casos particulares para a formulação de generalizações. Nesse processo, mesmo que todas as premissas sejam verdadeiras, a conclusão possui apenas uma probabilidade de veracidade, refletindo a passagem do particular para o geral.

Raciocínio indutivo é o que mais convém à ciência, para seu desenvolvimento. Graças ao raciocínio indutivo é que se desbravam novos horizontes para o conhecimento humano, antes insuspeitos ao homem. A sua aplicação na pesquisa científica é que deu o método científico experimental (NERICI, 1992, p. 57).

Para compreender com mais clareza o raciocínio indutivo, considere o seguinte exemplo: o papagaio é uma ave e possui penas; o pavão é uma ave e possui penas; a águia é uma ave e possui penas; o pombo é uma ave e possui penas, logo, as aves possuem penas. A partir dessas observações, conclui-se que, de maneira geral, as aves possuem penas.

Para Skyrms (1972, p. 18), "quando um argumento não é dedutivamente válido, mas as premissas, apesar disso constituem boa evidência em favor da conclusão, diz-se que é indutivamente forte".

A partir dessa leitura, pode-se compreender que a principal diferença entre raciocínio dedutivo e indutivo reside no modo como a conclusão é estabelecida: no dedutivo, as premissas determinam a conclusão de forma garantida; no indutivo, as premissas fornecem evidências que tornam a conclusão provável, mas não absolutamente certa.

DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO POR MEIO DO JOGO DE XADREZ

O jogo de xadrez exige do jogador intensa concentração e reflexão a cada jogada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de diversas capacidades intelectuais. Por meio dessa prática, o indivíduo é levado a analisar possibilidades, antecipar consequências e formular estratégias, exercitando de maneira constante o pensamento lógico.

Ao mobilizar o pensamento para determinadas jogadas, o jogador está desenvolvendo o raciocínio, que segundo Melo (2015, p. 44) "tanto o raciocínio dedutivo quanto o indutivo são utilizados no xadrez, não nos deixando dúvida da importância de se raciocinar durante o jogo", sendo, portanto, essencial que o participante opte pelo lance que julgue mais adequado diante das circunstâncias apresentadas no tabuleiro.

Cada partida representa um desafio intelectual, no qual o jogador precisa empregar estratégias específicas para alcançar o sucesso no jogo nesse contexto,

O Jogador de xadrez utiliza, concomitantemente, os raciocínios dedutivos e indutivos, em busca do melhor lance a ser executado. O raciocínio dedutivo é utilizado quando a situação é simples e bem definida, como no caso de um ataque direto ao rei com apenas uma ou duas opções de saída. Já o raciocínio indutivo é utilizado em situações complexas e mal definidas, como em uma abertura que possui inúmeras variantes diferentes de igual ou semelhança força, em que a escolha de qual abertura utilizar se deve ao fato e estilo ou preferência do jogar. Nesses momentos, o raciocínio indutivo entra para preencher as lacunas que o raciocínio dedutivo deixa (MELO, 2015, p. 46).

O raciocínio do enxadrista em cada decisão considera estrategicamente as possíveis jogadas do adversário, evidenciando a importância da antecipação e da análise contínua. Nesse contexto, Filguth (2007, p. 11), destaca que “enquanto o aprendizado de qualquer jogo pode ajudar a construir auto estima e a confiança, o xadrez é um dos poucos que exercita por inteiro a nossa mente”. Esse engajamento completo do intelecto durante a prática do jogo favorece o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e comportamentais.

Entre os benefícios proporcionados pelo xadrez, destaca-se que:

O xadrez pode aumentar a concentração, a paciência e a perseverança, como também desenvolver a criatividade, a intuição, a memória, mais importante, habilidade para analisar e deduzir a partir de um conjunto de princípios gerais, aprendendo a tomar decisões difíceis e a resolver problemas de maneira flexível. (FILGUTH, 2007, p. 11).

No que diz respeito a sua contribuição para o desenvolvimento intelectual, estudos demonstram que o xadrez pode elevar significativamente o QI dos estudantes,

Usando a escala Wechsler de inteligência para crianças, um estudo venezuelano com mais de 4000 estudantes de nível médio verificou-se o aumento significativo na maioria das contagens de QI dos sujeitos pesquisados depois de apenas 4,5 meses de estudo sistemático do Xadrez. Isso aconteceu em todos os grupos socioeconômicos e tanto para homens como para mulheres. (FILGUTH, 2007, p. 14).

Diante dos múltiplos fatores que o Xadrez possibilita desenvolver, conclui-se que sua prática constitui um instrumento pedagógico facilitador para o aprimoramento cognitivo.

O impacto positivo observado foi tão relevante que o governo Venezuelano implementou a prática recorrente do xadrez em todas as

escolas até 1989. Outro exemplo da eficácia do jogo para o raciocínio é representado por Filguth (2007), ao relatar um estudo:

Quatorze alunos de 6º grau (9 meninos e 5 meninas; QI médio = 104,6) de uma escola rural na Pensilvânia receberam lições de xadrez 2 ou 3 vezes por semana e jogaram xadrez diariamente desde setembro de 1987 até maio de 1988. O desenho constituiu em um pré-teste e um pós-teste usando os subtestes de “memória” e “raciocínio verbal” da bateria de testes de avanço da Califórnia. As diferenças entre o pós-teste e o pré teste foram comparadas com as normas nacionais. O grupo enxadrístico melhorou mais do que a população geral no subteste de memória ($p < 0,001$). Em raciocínio verbal, o grupo enxadrístico rendeu melhor que a população normal apenas marginalmente ($p < 0,10$) (FILGUTH, 2007, p. 191).

Esses resultados reforçam que o xadrez se constitui como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento cognitivo potencializando habilidades como o raciocínio lógico, concentração e outras competências essenciais para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o uso do jogo de xadrez no contexto escolar, com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico. A metodologia adotada, baseada em revisão de literatura, permitiu identificar o xadrez como uma ferramenta significativa para o aprimoramento intelectual dos estudantes.

A análise das referências teóricas evidencia que o xadrez vai além do entretenimento, constituindo-se em uma prática educativa capaz de estimular habilidades cognitivas e socioemocionais. Quando aplicado de forma orientada no ambiente escolar, promove atenção, concentração e raciocínio lógico.

A prática do jogo envolve o exercício integral da mente, fortalecendo competências essenciais à aprendizagem, como criatividade, memória, paciência, autoconfiança, autonomia na tomada de decisão e interação social. Além disso, favorece a reflexão, o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos, exigindo a mobilização simultânea de raciocínio dedutivo e indutivo.

Considerando seu caráter formativo, o xadrez pode ser integrado de maneira interdisciplinar, promovendo valores como respeito, responsabilidade e fair play. Dessa forma, revela-se como um recurso pedagógico capaz de enriquecer o processo de aprendizagem, estimulando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional, além da motivação e do espírito de equipe.

Em síntese, a prática do xadrez constitui um instrumento pedagógico valioso, capaz de unir aprendizado, diversão e desenvolvimento intelectual, consolidando-se como um excelente instrumento pedagógico facilitador do desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- FERRACINI, Leila Glade. Xadrez no currículo escolar: Ensinando xadrez para crianças a partir dos 3 anos de idade. Londrina: Midiograf, 1998.
- FILGUTH, Rubens. (org.) A importância do xadrez. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MELO, W. A. de. Influência da prática do xadrez escolar no raciocínio infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- GOUSSAIN, B. G. C. S. Jogo de Xadrez: o esporte da mente. 2016. Dissertação (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Faculdade de Engenharia do Campus de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista, Guaratinguetá.
- MILL, John Stuart. Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- NERECI, Imideo Giuseppe. Introdução à Lógica. 9a. ed. São Paulo: Nobel, 1992.
- RIZZO, Gilda. A Construção do Raciocínio na Escola Natural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999
- SANTOS, M. S. A abstratividade das ciências químicas, físicas e matemáticas- o xadrez como auxílio no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Saber Científico, Porto Velho, 2009. Disponível em: <http://revista.saolucas.edu.br/index.php/resc/article/view/90/pdf405>. Acesso em: 18 out. 2020.
- ZAIM, B. T.; PEREIRA, V. R. Xadrez escolar e o desenvolvimento da concentração e do raciocínio lógico. Secretaria da Educação- Paraná: O professor e os Desafios da Escola Pública Paranaense, Paraná, v.1, 2010.

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Charliane de Melo Araujo

Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão e Supervisão, Educação Infantil - (FANOR-BRASIL)

Elenilde Costa Carneiro de Sousa

Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em Educação Infantil - (FANOR-BRASIL).

Valdonir dos Santos Nogueira

Graduado em Pedagogia (FAM) e Matemática (UFMA), Pós-graduado em Educação Inclusiva (FH), Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista do Maranhão -MA.

Ivone Carla Silva

Graduada em Pedagogia (UFMA) e Matemática (UFMA), Especialista em Orientação Educacional, Gestão e Supervisão escolar (CESSF), Coordenadora Pedagógica (SEMED Bela Vista do Maranhão - MA).

Olinda dos Santos Araújo

Graduada em História (UEMA), Pós-graduação em Gestão e Supervisão escolar (FAR), Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista do Maranhão -MA.

Kalliany Rodrigues Vieira Galvão

Graduada em Pedagogia (ENTRERIOS), Pós-graduação em Educação Inclusiva (CRUZEIRO DO SUL), Professora da Rede de ensino do município de Coroatá-MA.

RESUMO

Esta pesquisa tem como contexto a Educação Infantil, investigando de que maneira a abordagem construtivista contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança. O objetivo geral foi investigar a contribuição da educação infantil na perspectiva construtivista para o desenvolvimento da autonomia da criança, com foco nos fundamentos teóricos, nas práticas pedagógicas e nos impactos cognitivos, socioemocionais e morais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, que se ancora nos teóricos como Piaget (1970), Vygotsky (1978), Emilia Ferreiro (1990) e Paulo Freire (1996), além de artigos científicos recentes. Os resultados demonstram que o construtivismo promove a autonomia ao valorizar a criança como agente ativo do conhecimento, por meio de práticas como o brincar livre, a escrita espontânea, o diálogo e a mediação intencional do educador. Observa-se que essa abordagem favorece o desenvolvimento cognitivo (criatividade, resolução de problemas), socioemocional (empatia, cooperação) e moral (consciência ética, autonomia moral). Conclui-se que a perspectiva construtivista é fundamental para uma formação integral, preparando a criança para atuar de forma autônoma, crítica e ética na

sociedade. Recomenda-se a adoção de práticas pedagógicas alinhadas a esse referencial na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Autonomia. Práticas pedagógicas. Criança.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como uma etapa fundamental no processo educativo, pois nessa fase inicial são lançadas as bases para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, diferentes abordagens pedagógicas têm sido adotadas para proporcionar uma educação de qualidade, que valorize o potencial e as necessidades das crianças (FERREIRO, 1990).

A perspectiva construtivista comprehende a criança como um ser ativo, protagonista de sua própria aprendizagem e construtora de seu conhecimento. Ela é concebida como alguém capaz de elaborar estruturas cognitivas por meio de interações com o meio físico e social. Nesse sentido, a educação infantil na perspectiva construtivista se configura como uma proposta pedagógica que visa promover a autonomia da criança como um dos principais objetivos educacionais. (SOUZA *et al.*, 2022).

Para efetivar essa proposta educacional, a educação infantil construtivista busca proporcionar um ambiente estimulante, rico em experiências, que favoreça a interação, a investigação e a reflexão da criança. O professor desempenha um papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, estando atento às necessidades e interesses individuais das crianças, oferecendo desafios e oportunidades para que elas desenvolvam suas habilidades e competências. (SILVEIRA; LEPRE, 2022).

Portanto, instiga-se: de que forma a abordagem construtivista na educação infantil contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança?

Então, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar a contribuição da educação infantil na perspectiva construtivista para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Para tanto foram delineados os seguintes objetivos específicos: analisar os fundamentos teóricos da perspectiva construtivista e sua relação com a promoção da autonomia na educação infantil; investigar as práticas pedagógicas adotadas na educação infantil construtivista que estimulam o desenvolvimento da autonomia da criança e avaliar os impactos da educação infantil na perspectiva construtivista no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e moral da criança, considerando a autonomia como um aspecto central.

Acredita-se que a educação infantil construtivista desempenha um papel significativo no desenvolvimento da autonomia da criança, proporcionando oportunidades para a participação ativa, exploração e descoberta do conhecimento. Espera-se que essa abordagem promova o

desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e autodireção, resultando em maior autonomia infantil.

Assim, para realização deste trabalho será realizada uma pesquisa bibliográfica, abrangendo obras científicas e artigos publicados em periódicos especializados. Serão consideradas as contribuições de renomados teóricos da educação infantil e do construtivismo, como: Piaget (1970), Vygotsky (1978), Emilia Ferreiro (1990) e Paulo Freire (1996), bem como pesquisas empíricas que investigaram os efeitos dessa abordagem educacional.

Espera-se que o referente trabalho possa ajudar na investigação aprofundada do papel da educação infantil construtivista no desenvolvimento da autonomia da criança, explorando seus fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.

PERSPECTIVAS CONSTRUTIVAS E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

As perspectivas construtivistas na educação infantil baseiam-se em fundamentos teóricos sólidos, que ressaltam a importância da autonomia da criança no processo de aprendizagem. Diversos estudiosos contribuíram para a compreensão desses fundamentos e sua relação com a promoção da autonomia. Nesta seção, serão apresentados alguns desses autores e suas contribuições. (ALVES et al. 2022).

Jean Piaget é um dos principais teóricos do construtivismo, cujas ideias têm grande influência na educação infantil. Para Piaget (1970), a autonomia é um resultado do desenvolvimento cognitivo da criança, que passa por estágios sequenciais de construção do conhecimento. Segundo ele, a criança constrói ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente, e à medida que avança em sua compreensão, torna-se cada vez mais autônoma em seu pensamento e ação.

Vygotsky (1978) também contribui para a compreensão da relação entre construtivismo e autonomia na educação infantil. Para ele, a aprendizagem ocorre por meio da interação social, e o desenvolvimento da autonomia é favorecido pela participação em atividades colaborativas e pela mediação de adultos mais experientes. Vygotsky (1978) ainda enfatiza a importância da zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança é capaz de realizar atividades com o auxílio de um adulto, avançando gradualmente para a realização independente.

Outra autora relevante, Ferreiro (1990), que destaca a construção da autonomia da criança na alfabetização. Segundo Ferreiro, a criança precisa ser protagonista de seu próprio processo de alfabetização, questionando, explorando e construindo hipóteses sobre a escrita. Essa abordagem valoriza a autonomia da criança em construir seu conhecimento sobre a língua escrita, promovendo a autonomia intelectual e a autoria.

No contexto específico da educação infantil, Maluf (2004) destaca a importância da interação e do brincar na promoção da autonomia da criança. A autora argumenta que o brincar é uma atividade essencial para o

desenvolvimento infantil, permitindo à criança explorar e experimentar o mundo, exercitar sua imaginação e construir autonomia na resolução de problemas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS durante a EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA.

A adoção de práticas pedagógicas na educação infantil construtivista é fundamental para estimular o desenvolvimento da autonomia da criança. Diversos autores têm abordado esse tema, oferecendo contribuições importantes para compreender como as práticas pedagógicas podem promover a autonomia na perspectiva construtivista. Nesta seção, serão apresentados alguns desses autores e suas contribuições. (AZEVEDO et al., 2022).

Segundo Brougère (1998), a brincadeira desempenha um papel central na promoção da autonomia na educação infantil construtivista. O autor enfatiza a importância de proporcionar às crianças um ambiente rico em oportunidades de brincar livremente, permitindo-lhes explorar e experimentar diferentes papéis e contextos. Através do brincar, as crianças podem exercer sua autonomia, tomar decisões, resolver problemas e construir seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, a brincadeira ganha destaque como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil na perspectiva construtivista. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, experimenta diferentes papéis, soluciona problemas, desenvolve a imaginação e a criatividade. A brincadeira é compreendida como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança pode exercer sua autonomia, tomar decisões, expressar emoções e estabelecer relações com o ambiente e com os outros. (ARAUJO, 2020).

Na mesma linha, Ferreiro (2001) destaca a importância da autonomia na alfabetização. A autora argumenta que práticas pedagógicas que valorizam a construção do conhecimento pela criança, como a escrita espontânea, permitem que ela se sinta autora de seu próprio processo de aprendizagem. A criança é encorajada a expressar suas ideias por meio da escrita, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia.

Outro autor relevante é Freire (1996), cuja abordagem pedagógica dialogante se alinha com a perspectiva construtivista. Freire enfatiza a importância da participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem, por meio do diálogo e da problematização da realidade. Através dessas práticas pedagógicas, a criança é encorajada a expressar suas opiniões, questionar, refletir e tomar decisões, promovendo sua autonomia intelectual e social.

Além disso, Maluf (2004) destaca a importância do papel do educador como mediador na promoção da autonomia na educação infantil construtivista. O educador atua como facilitador, oferecendo desafios adequados ao nível de desenvolvimento da criança, estimulando a resolução

de problemas, incentivando a exploração e a experimentação. Através de sua mediação, o educador promove a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia.

OS PRINCIPAIS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIOEMOCIONAL E MORAL DA CRIANÇA.

A avaliação dos impactos da educação infantil na perspectiva construtivista no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e moral da criança, considerando a autonomia como um aspecto central, tem sido objeto de estudos de diversos autores. Essas pesquisas têm fornecido evidências sobre os benefícios dessa abordagem educacional para o desenvolvimento integral da criança. Nesta seção, serão apresentados alguns desses autores e suas contribuições. (MARTINS; MARSIGLIA, 2022).

No campo do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1970) foi um dos pioneiros ao defender que a perspectiva construtivista promove a construção ativa do conhecimento pela criança. Segundo ele, a autonomia é um aspecto essencial do desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança, ao interagir com o meio, constrói estruturas mentais e elabora seu próprio conhecimento. Estudos inspirados pela teoria piagetiana têm mostrado que a educação infantil construtivista favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas (Santos, 2012).

No que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, Vygotsky (1978) enfatiza o papel das interações sociais na construção da autonomia e do desenvolvimento socioemocional da criança. Através da mediação de adultos e da interação com os pares, a criança internaliza regras sociais, desenvolve habilidades de comunicação e aprende a regular suas emoções. Estudos têm mostrado que a educação infantil na perspectiva construtivista favorece o desenvolvimento socioemocional da criança, promovendo a empatia, a cooperação e a capacidade de lidar com conflitos de forma construtiva (Santos, 2012; Alves & Gurgel, 2018).

No aspecto moral, Kohlberg (1984) destaca a importância da autonomia moral na formação do juízo moral das crianças. Ele propõe que, à medida que a criança se desenvolve, passa por estágios de julgamento moral cada vez mais autônomos. A educação infantil construtivista, ao valorizar a autonomia da criança, promove oportunidades para a reflexão sobre questões morais, o diálogo ético e a construção de valores morais próprios. Estudos têm apontado que a educação infantil construtivista contribui para o desenvolvimento moral da criança, estimulando a tomada de perspectiva, a consciência moral e a capacidade de agir de acordo com princípios éticos (Kohlberg, 1984; Santos, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa bibliográfica evidenciam, de forma convergente, que a abordagem construtivista constitui um alicerce teórico e prático robusto para a promoção da autonomia na Educação Infantil. A análise dos autores fundamentais e dos estudos empíricos recentes permitiu identificar mecanismos específicos através dos quais essa promoção ocorre, segmentando-os nas dimensões cognitiva, socioemocional e moral.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, as contribuições de Piaget (1970) e Ferreiro (1990; 2001) são centrais. A noção piagetiana da criança como construtora ativa do conhecimento encontra ressonância prática no conceito de "escrita espontânea" de Ferreiro. Como discutido por Azevedo et al. (2022), quando a criança é incentivada a escrever a partir de suas hipóteses, sem modelos rígidos, ela exercita o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas. Esse processo, intrinsecamente autônomo, faz com que a aprendizagem seja uma conquista pessoal, e não uma mera transmissão. A brincadeira, destacada por Brougère (1997) e Maluf (2004), surge como o "campo de experimentação" primordial. Através do brincar livre e simbólico, a criança toma decisões, testa consequências e constrói regras, desenvolvendo um pensamento autodirigido e uma autonomia intelectual prática.

Quanto ao desenvolvimento socioemocional, a pesquisa reforça a premissa vygotskyana da mediação social como vetor da autonomia. Vygotsky (1978) postula que as funções psicológicas superiores surgem primeiro no plano intersicológico. Assim, a autonomia não é um trajeto solitário, mas uma internalização progressiva de recursos conquistados em colaboração. Os estudos de Alves e Gurgel (2018) e Silveira e Lepre (2022) demonstram que práticas pedagógicas que favorecem a interação entre pares e a mediação deliberada do professor (como rodas de conversa, projetos colaborativos e resolução mediada de conflitos) desenvolvem competências como empatia, cooperação e regulação emocional. A autonomia socioemocional, portanto, manifesta-se na capacidade de relacionar-se de forma assertiva e ética, uma competência essencial.

No domínio do desenvolvimento moral, a discussão articula as teorias de Piaget e Kohlberg (1984) com a pedagogia dialógica de Freire (1996). A autonomia moral, conforme Santos (2012) explicita, não é a obediência a regras externas, mas a construção de um juízo ético próprio através da reflexão e do diálogo. A perspectiva construtivista, ao criar ambientes onde questões morais são problematizadas, como propõe Freire, permite que a criança avance de uma heteronomia para uma autonomia moral. A mediação do educador, nesse contexto, não é para impor valores, mas para fomentar o debate, a tomada de perspectiva e a decisão fundamentada, como bem observado na seção de práticas pedagógicas do artigo analisado.

A revisão bibliográfica confirma a tese central do artigo de que o construtivismo promove a autonomia de forma integrada. No entanto, a

análise também aponta para uma lacuna frequente nos estudos: a necessidade de investigações mais detalhadas sobre como a formação de professores pode capacitá-los para essa mediação complexa, que exige equilíbrio entre oferecer estrutura e garantir liberdade. Além disso, enquanto os benefícios são amplamente descritos na literatura, como os apresentados por Martins e Marsiglia (2022), estudos longitudinais que mensurem o impacto dessa autonomia construída na Educação Infantil em fases posteriores da escolarização são ainda incipientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a educação infantil na perspectiva construtivista e sua relação com a promoção da autonomia da criança evidência a importância dessa abordagem pedagógica para o desenvolvimento integral dos mesmos. A partir dos resultados e discussão apresentados, é possível tirar algumas considerações finais.

Em primeiro lugar, a abordagem construtivista mostra-se como um caminho efetivo para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança. Ao valorizar a construção ativa do conhecimento, proporciona um ambiente propício para que a criança explore, experimente e construa seu próprio conhecimento, promovendo assim a autonomia intelectual.

Além disso, a educação infantil construtivista destaca-se por seu impacto no desenvolvimento socioemocional da criança. Ao oferecer espaços de interação social e atividades colaborativas, estimula o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fortalecendo a autonomia e preparando a criança para lidar com desafios interpessoais.

No aspecto moral, a perspectiva construtivista fomenta a reflexão ética e a construção de valores morais próprios. Ao promover diálogos e debates sobre questões morais, a criança é incentivada a desenvolver sua consciência moral e a tomar decisões embasadas em princípios éticos, demonstrando assim uma autonomia moral em formação.

Portanto, é fundamental que os educadores e profissionais da área da educação reconheçam a importância da abordagem construtivista e seus benefícios para a autonomia da criança. Investir em práticas pedagógicas alinhadas a essa perspectiva contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e moral das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos autônomos, críticos e éticos.

Espera-se, assim, que este estudo proporcione uma compreensão aprofundada e embasada da perspectiva construtivista na educação infantil, enfatizando sua relevância na promoção da autonomia da criança.

REFERÊNCIAS

- Alves, F. M., & Gurgel, E. M. **A importância da autonomia na educação infantil**. Revista Psicopedagogia, 35(107), 135-145. 2018.
- Alves, R. M. P., et al. **A Educação Infantil como espaço para a constituição do sujeito**: a interação, o ambiente sociomoral e os conflitos interpares. Conjecturas, 22(3), 330-344. 2022.
- Araujo, H. L. F. D. **A aprendizagem na educação infantil**: Um olhar construtivista a partir da perspectiva Piagetiana (Bachelor's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). 2020.
- Azevedo, J. M., et al. EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(7), 1389-1401. 2022.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 110 p. 1997.
- Ferreiro, E. **Crianças constroem gramáticas**: estudos de aquisição e mudança linguística. Fundo de Cultura Económica. 1990.
- Ferreiro, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Artmed. 2001.
- Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3. 1996.
- Kohlberg, L. **A psicologia do desenvolvimento moral**: A natureza e a validade dos estágios morais. Harper & Linha. 1984.
- Maluf, A. C. S. A moralidade na perspectiva de Piaget: fundamentos e críticas. *Educação em Revista*, 20(2), 151-167. 2004.
- Martins, L. M., & Marsiglia, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Autores Associados. (2022).
- Piaget, J. **Teoria de Piaget**. In P. H. Mussen (Ed.), manual de psicologia infantil de Carmichael (pp. 703-732). 1970.
- Santos, B. S. A educação dos filhos e a construção da autonomia moral. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 31-51. 2012.
- Silveira, A., & Lepre, R. M. Educação em valores sociomorais na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. Schème: *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 14, 231-256. 2022.
- Souza, B. S. R., et al. **Constance Kamii e os princípios de ensino**: autonomia, diferenciação entre os conhecimentos e importância dos conteúdos e processos. *Educação em Análise*, 7(2). 2022.
- Vygotsky, L. S. **Mente na sociedade**: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Imprensa da Universidade de Harvard.1978.

CAPÍTULO 13

MULHERES TRANSSEXUAIS E TRAVESTITIS PÕEM A CARA NO SOL: CALEIDÓSCOPIO DA SEXUALIDADE NO CAMPO

Jufran Alves Tomaz

Professor na Rede Municipal de Ensino em Arez – RN, desde 2009. Mestrando em Educação pela Faculdade de Teologia e Ciências (FATEC) e a THEOLOGY & SCIENCES INSTITUTE OF FLORIDA (ITS – USA).

Coautores: Alberany Alves Tomaz

Graduado em Letras – Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Letras – Língua Espanhola pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Edilson Martins Bezerra (IN MEMORIAM)

Atuou por mais de trinta anos como TECNICO DE NIVEL MEDIO –TNM e/ou APOIO ADMINISTRATIVO no CEDUC/CASEF/FUNDASE- RN. Bacharel em Serviço Social - Universidade Paulista – UNIP. Faleceu em 06/02/2025 antes de ver esse trabalho publicado, um desejo que agora resolvemos tornar realidade “In Memoriam”.

Luiza Marte Ferreira

Professora na Rede Municipal de Ensino em Santana do Matos – RN. MESTRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas – ISEL.

RESUMO

O estudo analisa as contribuições das mulheres transexuais e travestis em espaços rurais/campo, evidenciando uma reflexão conceitual sobre sexualidade, aspectos socioculturais, diferenças e desigualdade com interpretação de textos, falas e interações. O objetivo deste trabalho é justamente contribuir para práticas na sociedade em que promovam um convívio saudável e respeitoso com essa parcela da população brasileira, por vezes, invisibilizada duas vezes mais; em primeiro lugar por não se sentirem adequadas ao gênero que receberam no nascimento e em segundo, são estigmatizadas “pelo preconceito de lugar” (por morarem em espaços rurais). Além de verificar as dificuldades enfrentadas por essas mulheres transexuais e travestis a partir de contextos diversos, em especial a (con)vivência no campo enquanto território onde as mesmas demonstram representatividade no mercado de trabalho – trabalhando na agricultura de subsistência, buscar ampliar o debate sobre a transexualidade, especialmente, acerca da utilização do nome social, e refletir sobre os estereótipos, os preconceitos e as discriminações vivenciadas constantemente por essas mulheres. A pesquisa assume caráter bibliográfico, qualitativo, adotando a prática social com base nas histórias de vida de três mulheres transexuais/travesti

residente na zona rural de Canguaretama – RN. Para reflexão aqui apresentada, subsidio-me da escrita e reescrita de autores como AZEVEDO (2020), FREIRE (1996), JOSSO (1987), GIL (1995) entre outros, para análise conceitual e de interesse pela temática. Os dados obtidos apontam para a necessidade de maior reconhecimento e de ampliação ao acesso de políticas públicas voltadas para mulheres transexuais/travesti em espaços rurais nos municípios do nosso país, como forma de garantir a cidadania plena, àquelas que colocam a “cara no sol” todos os dias.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres; Rural; Travesti.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre diversidade sexual e de gênero têm se ampliado nos campos da educação, das ciências sociais e da saúde, contribuindo para a problematização de processos históricos de patologização, exclusão e violência dirigidos às identidades trans. Contudo, observa-se que a produção acadêmica permanece fortemente concentrada nos contextos urbanos, o que resulta na marginalização analítica das experiências vividas em territórios rurais. O campo segue, em grande medida, representado como espaço homogêneo, tradicional e heteronormativo, o que reforça silenciamentos e invisibiliza a pluralidade de corpos, sexualidades e modos de existência que o atravessam.

Nesse cenário, mulheres transexuais e travestis que vivem no meio rural enfrentam processos específicos de exclusão social. Às violências estruturais que atingem a população trans somam-se o isolamento geográfico, o acesso restrito a políticas públicas, a fragilidade das redes institucionais e o controle moral característico de comunidades pequenas. Conforme aponta Azevedo (2020), o “preconceito de lugar” atua como mecanismo de hierarquização de sujeitos e territórios, produzindo uma dupla marginalização: por identidade de gênero e por pertencimento territorial. Tal condição impacta diretamente as possibilidades de escolarização, inserção laboral, acesso à saúde e exercício da cidadania.

Diante desse quadro, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira mulheres transexuais e travestis vivenciam sua identidade de gênero em espaços rurais e quais desafios e estratégias de resistência emergem de seus cotidianos? O objetivo geral consiste em analisar histórias de vida de mulheres trans e travestis residentes no campo, refletindo sobre sexualidade, trabalho, cidadania e políticas públicas a partir de suas narrativas.

Como primeiro objetivo específico, propõe-se discutir os fundamentos conceituais que articulam gênero, sexualidade e território, compreendendo o gênero como relação social e dispositivo de poder, e a ruralidade como categoria histórica, política e cultural. Busca-se, assim, tensionar perspectivas naturalizantes e urbanocêntricas, evidenciando que as

experiências trans são socialmente produzidas e atravessadas por disputas simbólicas e estruturais.

O segundo objetivo consiste em compreender as dificuldades enfrentadas por essas mulheres no meio rural, considerando dimensões como escolarização, trabalho, relações familiares, acesso a serviços públicos e vivências de violência. Esse eixo analítico visa evidenciar como o território conforma vulnerabilidades específicas, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de estratégias de permanência, resistência e reinvenção dos papéis sociais.

O terceiro objetivo problematiza o direito ao nome social como elemento central da cidadania. Parte-se da compreensão de que seu reconhecimento ultrapassa o plano administrativo, constituindo condição para o acesso a direitos e para a permanência em instituições. No meio rural, onde a presença do Estado é frequentemente limitada, a negação desse direito intensifica processos de exclusão e violência institucional.

Por fim, o quarto objetivo busca evidenciar a necessidade de políticas públicas interseccionais que articulem gênero, sexualidade e território. Defende-se que políticas universalistas, quando desconsideram as especificidades das ruralidades, tendem a não alcançar mulheres trans e travestis do campo, reforçando desigualdades históricas. Assim, o artigo propõe refletir sobre a urgência de ações integradas nas áreas da saúde, educação, trabalho e direitos humanos.

Ao inscrever as experiências de mulheres transexuais e travestis do campo como fonte legítima de conhecimento, este estudo se afirma como prática ética e política, comprometida com a ampliação dos marcos analíticos sobre gênero e ruralidades e com a produção de visibilidade para sujeitos historicamente silenciados.

SEXUALIDADE, GÊNERO E RURALIDADE: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A categoria gênero, conforme Scott (1995, p. 75–78) constitui-se como elemento central para compreender as relações de poder que organizam a sociedade. Gênero não se reduz à diferença biológica entre os sexos, mas diz respeito a um conjunto de significados, normas e expectativas socialmente produzidas. Nesse sentido, as identidades trans desestabilizam concepções essencialistas ao evidenciarem que o corpo não determina, de forma fixa, os modos de ser mulher ou homem.

Bento (2017, p. 39–44) afirma que a experiência transexual revela a artificialidade das normas que pretendem naturalizar o gênero. A patologização histórica dessas existências produziu exclusões sistemáticas nos campos da saúde, educação e trabalho, transformando corpos trans em alvos preferenciais de violências institucionais.

Louro (2018, p. 18–23) acrescenta que as sexualidades dissidentes tensionam fronteiras simbólicas e expõem o caráter político da norma. Não

se trata apenas de vivências individuais, mas de disputas por reconhecimento e pertencimento.

Quando tais experiências se situam no meio rural, novos atravessamentos emergem. A ruralidade, longe de ser homogênea, constitui-se como espaço plural, atravessado por desigualdades de classe, raça, gênero e geração. Contudo, o imaginário social ainda associa o campo a padrões rígidos de moralidade, o que reforça processos de silenciamento.

Segundo Azevedo (2020), o “preconceito de lugar” funciona como tecnologia de exclusão, inferiorizando sujeitos e territórios. Assim, pensar a transexualidade no campo implica reconhecer que gênero e sexualidade se constroem em diálogo com o território, produzindo modos específicos de subjetivação.

Nesse sentido, articular gênero e sexualidade às ruralidades implica deslocar leituras que tratam o campo apenas como espaço de atraso ou tradição. Conforme apontam estudos contemporâneos sobre ruralidades, o meio rural é atravessado por dinâmicas culturais, fluxos de informação, conflitos e reinvenções identitárias. Reconhecer mulheres transexuais e travestis como sujeitas do campo significa afirmar que esses territórios também produzem dissidências, afetos e experiências que desafiam modelos normativos de corpo, família e trabalho.

A intersecção entre gênero, sexualidade e território permite, ainda, evidenciar que as opressões não operam de forma isolada. Elas se imbricam as desigualdades de classe, às heranças coloniais, ao racismo estrutural e às assimetrias no acesso a políticas públicas. Assim, a experiência de mulheres trans no campo é marcada por uma dupla marginalização: por romperem normas de gênero e por viverem em territórios historicamente desassistidos. Essa condição interseccional produz vulnerabilidades específicas, mas também formas singulares de resistência.

Por fim, compreender a ruralidade como categoria analítica implica reconhecê-la como produtora de subjetividades. O território não é apenas cenário, mas elemento constitutivo das identidades, dos modos de sociabilidade e das estratégias de sobrevivência. Pensar sexualidade e gênero a partir do campo, portanto, amplia os marcos conceituais dos estudos de gênero, ao evidenciar que as experiências trans não se constroem apenas nos grandes centros urbanos, mas também nos espaços rurais, onde assumem contornos próprios, atravessados pela vida comunitária, pelo trabalho com a terra e por relações intensas de visibilidade e controle social.

HISTÓRIAS DE VIDA, PRÁTICA SOCIAL E PRODUÇÃO DE SABERES

A opção metodológica pelas histórias de vida fundamenta-se na perspectiva de Joso (1987), para quem narrar a própria trajetória constitui um processo formativo, no qual o sujeito reorganiza sua experiência, atribuem sentidos e produz conhecimento. As narrativas permitem compreender como os indivíduos constroem significados sobre si e sobre o mundo, articulando dimensões pessoais e coletivas.

Freire (1996, p. 87–90) destaca que a escuta das histórias de vida é um ato político, pois rompe com a lógica bancária do conhecimento e reconhece os sujeitos como protagonistas. Ao narrar, mulheres transexuais e travestis no campo não apenas relatam dores, mas afirmam existências, produzem memória e constroem resistência.

As histórias de vida possibilitam, ainda, compreender a complexidade das relações sociais, evidenciando como o preconceito se manifesta nas instituições, nas famílias, no trabalho e nos serviços públicos. Elas revelam também estratégias de enfrentamento, solidariedade comunitária e reinvenção cotidiana.

Nesse sentido, as histórias de vida constituem-se como importantes dispositivos de produção de saberes situados, ao evidenciarem conhecimentos forjados na experiência e na relação com o território. As narrativas das participantes revelam aprendizagens construídas no cotidiano do campo, nos vínculos familiares, nas redes de sociabilidade e nas estratégias de sobrevivência. Trata-se de saberes que tensionam epistemologias hegemônicas e reivindicam o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

Além disso, ao serem compreendidas como prática social, as histórias de vida ultrapassam a dimensão descritiva e assumem caráter crítico e emancipatório. Elas permitem identificar contradições, assimetrias de poder e mecanismos de exclusão, ao mesmo tempo em que visibilizam processos de subjetivação, agência e criação de alternativas. Nesse movimento, narrar-se torna também uma forma de intervir simbolicamente na realidade.

Por fim, a produção de saberes a partir das histórias de vida contribui para ampliar os referenciais da pesquisa em educação, gênero e ruralidades. Ao inscrever as experiências de mulheres transexuais e travestis no campo como fonte legítima de conhecimento, o estudo reafirma a centralidade da escuta, do diálogo e da valorização das trajetórias como fundamentos ético-políticos da investigação. Assim, as narrativas deixam de ser apenas objeto de análise e passam a constituir-se como lugares de elaboração teórica, memória social e afirmação de direitos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, conforme Gil (1995, p. 58–62), por buscar compreender sentidos, experiências e processos sociais a partir das narrativas das participantes. O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e na construção de histórias de vida, estratégia metodológica que possibilita apreender dimensões subjetivas e socioculturais das trajetórias investigadas.

Foram elaboradas histórias de vida de três mulheres residentes na zona rural do município de Canguaretama–RN, sendo uma travesti e duas mulheres transexuais. As participantes são apresentadas por meio de pseudônimos – Débora, Lohanne e Jô – a fim de preservar suas identidades e garantir princípios éticos de confidencialidade. As personagens/autoras são

inspiradas em realidades recorrentes no meio rural, construídas a partir de relatos que expressam experiências sociais concretas.

As histórias de vida, conforme Josso (1987, p. 34–36), constituem-se como práticas formativas, epistemológicas e políticas, permitindo compreender fenômenos sociais a partir das experiências narradas. As falas foram organizadas em eixos analíticos: identidade, escolarização, trabalho, violências de gênero e projetos de futuro, o que possibilitou estruturar a interpretação dos dados.

A análise desenvolveu-se por meio de leitura comprehensiva e interpretativa das narrativas, articulando os relatos das participantes com a produção teórica da área. As falas foram compreendidas não como experiências isoladas, mas como expressões de processos históricos, sociais e territoriais mais amplos, permitindo evidenciar as condições de vida, as estratégias de resistência e os modos de produção de subjetividades de mulheres trans e travestis no meio rural.

VIVÊNCIAS NO CAMPO: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E EXCLUSÃO

Os relatos evidenciam que o processo de reconhecimento da identidade de gênero ocorre, frequentemente, em contextos marcados por conflitos familiares e religiosos. A forte presença de valores conservadores produz experiências precoces de vigilância, controle e repressão.

Débora, 38 anos, trabalhadora da agricultura familiar, descreve o campo como espaço de pertencimento e vigilância:

"Aqui todo mundo se conhece. Antes mesmo de eu entender quem eu era, já estavam me dizendo quem eu não podia ser. Aprendi cedo a baixar a cabeça pra não apanhar."

Sua narrativa evidencia como a dominação masculina estrutura as relações no campo, produzindo controle sobre corpos dissidentes. A família e a igreja aparecem como instâncias centrais de normatização.

Lohanne, 24 anos, relata que a afirmação de sua identidade ocorreu em meio ao trabalho agrícola:

"Eu me descobri entre a enxada e o roçado. Mas diziam que aquilo não era lugar pra 'um menino que queria ser mulher'. No campo, ser mulher trans parece ser sempre estar fora do lugar."

As falas demonstram que a ruralidade, embora espaço de trabalho e memória, também se constitui como território de exclusão simbólica.

A escola aparece como espaço ambíguo: simultaneamente lugar de sociabilidade e de exclusão. As participantes relataram episódios de bullying, evasão escolar e negação do nome social, o que confirma Bento (2017) ao

afirmar que a escola brasileira ainda opera como instância normalizadora dos corpos.

A escola do campo surge como espaço ambíguo. Jô, 41 anos, afirma:

“Eu gostava de estudar, mas a escola não gostava de mim. Meu nome nunca era chamado do jeito que eu era. Eu desisti porque doía mais estar lá do que ir embora.”

A negação do nome social, o bullying e a ausência de debates sobre sexualidade contribuíram para processos de evasão escolar, confirmando Bento (2017, p. 91–94), ao indicar que a escola ainda atua como dispositivo de normalização.

Débora acrescenta:

“Se tivesse tido um professor que dissesse que eu podia existir, talvez eu tivesse ficado. A escola podia ter sido abrigo, mas foi silêncio.”

Essas falas evidenciam o potencial da Educação do Campo para se constituir como espaço de acolhimento e emancipação.

No campo, tais violências ganham contornos específicos. A proximidade entre os moradores, característica das comunidades rurais, intensifica a exposição e reduz a possibilidade de anonimato. Contudo, paradoxalmente, também pode favorecer redes de solidariedade.

Apesar das dificuldades, as narrativas revelam vínculos afetivos com o território. O campo é descrito como espaço de trabalho, memória e pertencimento, ainda que atravessado por exclusões.

TRABALHO, AGRICULTURA E REINVENÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS

A inserção no mundo do trabalho constitui um dos maiores desafios para mulheres trans e travestis. As participantes relataram atuação na agricultura de subsistência, em atividades familiares e informais. Embora o trabalho no campo represente possibilidade de sobrevivência, ele ocorre, muitas vezes, à margem de direitos trabalhistas e políticas de proteção social.

As personagens relatam inserção predominante na agricultura de subsistência. Lohanne afirma:

“O trabalho na roça foi o que me manteve viva. Mas nunca me deram chance de estudar pra fazer outra coisa. Pra nós, o futuro sempre parece curto.”

O trabalho aparece como espaço de sobrevivência, mas também de limitação de projetos de vida. Ainda assim, essas mulheres reinventam papéis de gênero, tensionando a masculinização do trabalho rural e produzindo novas formas de pertencimento.

Além disso, o trabalho aparece como estratégia de permanência no território. Ao se inserirem na dinâmica produtiva local, constroem reconhecimento comunitário, ainda que parcial, e produzem visibilidade.

Nesse contexto, a experiência laboral dessas mulheres evidencia como o trabalho rural é atravessado por normas de gênero rigidamente estabelecidas. Ao ocuparem funções historicamente associadas ao masculino, elas não apenas desafiam a divisão sexual do trabalho, mas também ressignificam práticas produtivas, saberes da terra e modos de estar no campo. Essa reinvenção cotidiana desloca expectativas sociais e produz fissuras em modelos tradicionais de ruralidade.

Ao mesmo tempo, a precarização das condições de trabalho limita o acesso à autonomia econômica e à proteção social. A ausência de vínculos formais, de políticas de inclusão produtiva e de programas específicos para populações trans no meio rural contribui para a reprodução de ciclos de pobreza e dependência. Tal cenário evidencia que o reconhecimento simbólico no trabalho não se traduz, necessariamente, em garantia de direitos.

Por outro lado, as narrativas revelam que o trabalho também é espaço de produção de subjetividades, autoestima e projetos possíveis. Mesmo diante de restrições estruturais, essas mulheres constroem sentidos positivos para suas atividades, estabelecem redes de troca e elaboram estratégias para permanecer e existir no território. Assim, o trabalho no campo se configura como lugar ambíguo: simultaneamente marcado pela exploração e pela exclusão, mas também pela criação, resistência e reinvenção dos papéis sociais.

NOME SOCIAL, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO MEIO RURAL

O direito ao nome social constitui um elemento central para a dignidade da população trans. Sua negação representa uma forma de violência simbólica que compromete o acesso à saúde, educação e assistência social.

Nos contextos rurais, essa problemática é agravada pela fragilidade institucional. Falta formação aos profissionais, inexistem serviços especializados e persistem práticas discriminatórias. Azevedo (2020) ressalta que a ausência de políticas públicas no campo reforça desigualdades históricas.

Os dados indicam que pensar mulheres trans no campo é questão profundamente educacional. A Educação do Campo pode atuar no enfrentamento das violências de gênero por meio de:

- formação docente em sexualidade humana;
- reconhecimento institucional do nome social;
- construção de currículos inclusivos;
- articulação entre direitos humanos e educação camponesa.

Como afirma Arroyo (2012, p. 52–55), educar no campo é educar sujeitos concretos. Isso implica reconhecer que o campo também é plural, diverso e atravessado por dissidências.

As narrativas evidenciam dificuldades no acesso ao SUS, constrangimentos em repartições públicas e desconhecimento das normativas legais. Tal cenário demonstra a urgência de políticas interseccionais que considerem gênero, sexualidade e território.

Nesse sentido, o reconhecimento do nome social no meio rural não pode ser compreendido apenas como um procedimento administrativo, mas como um ato político-pedagógico. Ele afirma a legitimidade das identidades trans e produz impactos diretos na permanência dessas mulheres em escolas, postos de saúde, programas sociais e espaços comunitários. Quando o Estado falha nesse reconhecimento, legitima práticas de exclusão que intensificam o isolamento social e territorial.

Além disso, a construção de políticas públicas para mulheres trans no campo demanda a articulação entre diferentes áreas governamentais, superando ações fragmentadas. Saúde, educação, assistência social, trabalho e direitos humanos precisam dialogar a partir das especificidades da vida rural, considerando as dificuldades de deslocamento, o acesso precário a serviços e a forte vigilância moral presente em comunidades pequenas. Políticas universalistas, quando descoladas do território, tendem a não alcançar essas populações.

Por fim, torna-se fundamental fortalecer processos de educação popular e formação continuada que envolvam agentes comunitários, profissionais do SUS, educadores do campo e lideranças locais. Tais iniciativas podem contribuir para a desconstrução de estigmas, a disseminação de informações sobre direitos e o fomento de práticas institucionais comprometidas com a equidade. Assim, o nome social deixa de ser apenas um direito formal e passa a integrar uma política mais ampla de reconhecimento, cidadania e justiça social no meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que mulheres transexuais e travestis que vivem no meio rural experienciam processos intensos e multifacetados de exclusão social, atravessados por violências de gênero, silenciamentos institucionais e desigualdades territoriais. Entretanto, suas histórias de vida também revelam a construção cotidiana de estratégias de resistência, pertencimento e reinvenção de si. Ao tornar visíveis essas trajetórias, a pesquisa rompe com representações homogêneas do campo, evidenciando-o como território plural, atravessado por disputas simbólicas, afetivas e políticas.

Conclui-se que a condição de dupla invisibilização — por identidade de gênero e por pertencimento ao meio rural — exige respostas urgentes e articuladas do poder público. Garantir o direito ao nome social, ampliar políticas de saúde, educação e trabalho no campo, bem como investir na

formação crítica de profissionais que atuam nesses territórios, constituem medidas fundamentais para o enfrentamento das desigualdades e para a efetivação da cidadania plena de mulheres trans e travestis rurais.

Dar visibilidade a essas mulheres significa reconhecer que elas “põem a cara no sol” todos os dias, produzindo existência, trabalho e dignidade em territórios historicamente marcados pela exclusão. Trata-se de afirmar que suas vidas importam, que seus saberes produzem conhecimento e que suas experiências tensionam modelos normativos de corpo, gênero, trabalho e ruralidade.

Além disso, o estudo aponta para a necessidade de ampliar investigações que articulem gênero, sexualidade e ruralidades a partir de perspectivas interseccionais. As experiências analisadas evidenciam que classe, raça, geração e acesso a terra atravessam de forma decisiva os modos de viver a transexualidade no campo, produzindo vulnerabilidades específicas, mas também formas singulares de organização, solidariedade e criação de redes de apoio.

Outro aspecto central refere-se ao reconhecimento das mulheres transexuais e travestis como sujeitas políticas e epistemológicas. Suas narrativas não devem ser compreendidas apenas como relatos de sofrimento, mas como produções de saber que interrogam a academia, tensionam políticas públicas e desafiam leituras urbanocêntricas sobre as experiências trans. Nesse sentido, incluir essas vozes nos espaços de formulação, execução e avaliação de políticas é condição indispensável para a construção de ações efetivamente democráticas.

Por fim, ao inscrever as vivências de mulheres trans e travestis do campo no debate científico, este estudo contribui para ampliar os marcos analíticos dos estudos de gênero e das ruralidades. Reconhecer essas existências é também um gesto ético e político, que convoca o Estado, a academia e a sociedade a assumirem compromisso com práticas voltadas à justiça social, à valorização da diversidade e à construção de condições dignas de vida nos espaços rurais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, A. **Preconceito de lugar e desigualdades no meio rural**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 3. ed. Salvador: Devires, 2017.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 1987.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

CAPÍTULO 14

ARTE COMO BASE DA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Flávio Brito

Graduado em Artes - UNIMES
Pós-Graduado em Ensino da Arte – UNICSL
Santa Inês - MA

RESUMO

Neste artigo, apresento reflexões construídas ao longo de minha trajetória como educador e pesquisador da área de Arte e Educação, fundamentadas na obra Arte como Base da Educação. Defendo a arte como elemento estruturante do processo educativo, compreendendo-a como linguagem essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da consciência crítica e da formação cultural do ser humano. A arte, mais do que um componente curricular, constitui-se como base para uma educação transformadora, humanizadora e socialmente comprometida.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e educação; Educação estética; Formação humana; Sensibilidade; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha experiência como educador, compreendi que a educação não pode limitar- se à transmissão de conteúdos ou ao preparo técnico para o mercado de trabalho. Educar é, antes de tudo, formar seres humanos sensíveis, críticos e conscientes de seu papel no mundo. É a partir dessa compreensão que afirmo: a arte deve ser a base da educação.

No livro Arte como Base da Educação, procuro defender a ideia de que a arte não é um complemento do currículo escolar, tampouco uma atividade recreativa, mas um eixo estruturante do processo educativo. Neste artigo, retomo e aprofundo essa concepção, refletindo sobre o papel da arte na formação humana e nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA FUNDADORA DO CONHECIMENTO

Entendo a arte como uma forma primordial de conhecimento. Antes mesmo da palavra escrita, o ser humano já se expressava por imagens, sons, gestos e movimentos. A arte nasce da necessidade de comunicar, compreender e significar o mundo. Por isso, quando a escola marginaliza a

arte, ela também limita as possibilidades de aprendizagem e de expressão dos educandos.

Defendo que a experiência artística mobiliza razão e sensibilidade de maneira integrada. Ao criar, apreciar e refletir sobre a arte, o educando desenvolve percepções, amplia seu repertório cultural e constrói conhecimentos de forma significativa. A arte possibilita uma aprendizagem viva, conectada à experiência e à realidade social.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE

A educação estética ocupa lugar central em minha concepção de ensino. A sensibilidade não é um dom reservado a poucos, mas uma dimensão humana que pode — e deve — ser educada.

Quando a escola valoriza apenas o pensamento lógico e utilitário, empobrece a formação do sujeito.

A arte educa o olhar, a escuta, o corpo e a emoção. Ela ensina a perceber nuances, a respeitar diferenças, a conviver com o diverso. A formação estética contribui para o desenvolvimento ético e social, pois um sujeito sensível é também mais atento ao outro, ao contexto e às injustiças que o cercam.

ARTE, CULTURA E IDENTIDADE

Outro aspecto fundamental da arte como base da educação é sua relação com a cultura. A arte expressa modos de vida, histórias, valores e identidades. Ao trabalhar com diferentes linguagens artísticas e manifestações culturais, a escola reconhece o educando como sujeito histórico e cultural.

Defendo uma educação artística que valorize a cultura local, popular e contemporânea, sem desconsiderar outras produções culturais. Esse diálogo amplia a consciência crítica, fortalece identidades e contribui para uma educação mais inclusiva e democrática.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ARTE COMO BASE DA EDUCAÇÃO

Assumir a arte como base da educação implica repensar o currículo, as metodologias e o papel do educador. A prática pedagógica precisa abrir espaço para a criação, a experimentação, o diálogo e a expressão. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de experiências estéticas e formativas.

A arte dialoga com todas as áreas do conhecimento, favorecendo práticas interdisciplinares e aprendizagens significativas. Quando a escola incorpora a arte em seu projeto pedagógico, ela se torna um espaço mais humano, sensível e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmar a arte como base da educação é defender uma formação integral, que reconhece o ser humano em sua totalidade. A arte humaniza,

sensibiliza e transforma. Ela nos ensina a olhar o mundo com mais atenção, a escutar com mais profundidade e a agir com mais consciência.

Reafirmo, portanto, que uma educação comprometida com a transformação social precisa reconhecer a arte como fundamento de suas práticas. Somente assim poderemos formar sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de construir uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YGOTSKY, Lev S. *A imaginação e a arte na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

YGOTSKY, Lev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 15

A DANÇA COMO OBJETO DE ESTUDO NOS TRABALHOS DECONCLUSÃO DE CURSO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NAS PRODUÇÕES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB), CAMPUS DE ALAGOINHAS/BA

Ellen Carla Santos Souza Cerqueira

Acadêmica do 8º semestre do curso de Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB-Alagoinhas

Jaqueline Rodrigues da Silva

Professora Doutora do curso de graduação em Educação Física na Universidade do Estado da Bahia/UNEB-Alagoinhas

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a dança enquanto temática nas produções científicas (Trabalhos de Conclusão de Curso) do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas–Bahia. Dessa forma, levantamos a seguinte pergunta científica: Como a dança é abordada nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Educação Física da UNEB, Campus II – Alagoinhas, no período de 2019 a 2024? Para responder a essa problemática, estabelecemos como objetivo geral analisar as produções científicas (TCCs) que abordam o conteúdo dança, do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas. Como objetivos específicos, definimos: identificar os TCCs que abordam a dança; examinar as abordagens e concepções presentes nesses trabalhos; e indicar caminhos para ampliar e qualificar a produção de conhecimento sobre o assunto na instituição. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir da análise de conteúdo das produções identificadas no período. Um dos resultados encontrados indica que a dança é compreendida como uma linguagem cultural e expressiva, que articula corpo, emoção e identidade, desempenhando um papel formativo e comunicativo que vai além do domínio técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Dança. Produção do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A dança é uma prática cultural e artística que acompanha a humanidade desde as primeiras civilizações, sendo utilizada em rituais, celebrações e manifestações religiosas. Ao longo da história, diferentes

grupos sociais recorreram à dança como forma de comunicação simbólica, preservação de tradições e fortalecimento de vínculos coletivos. No contexto contemporâneo, ela se consolida como linguagem corporal que articula expressão, criatividade e cultura, desempenhando papel relevante na educação e na formação social.

No campo da Educação Física, a dança não se restringe a uma atividade motora ou técnica, mas constitui conteúdo pedagógico capaz de integrar corpo, pensamento e sensibilidade. Entretanto, pesquisas apontam que sua presença na produção acadêmica ainda é reduzida e pouco representativa, especialmente em trabalhos de conclusão de curso. Estudos como os de Brasileiro et al. (2020) e Jordan et al. (2022) evidenciam que a produção científica sobre dança na área da Educação Física é pequena, concentrando-se em temas como corpo, ensino e cultura. Essa lacuna reforça a importância de investigar como o conteúdo dança tem sido abordado nos TCCs, especialmente em instituições públicas de ensino superior.

Diante desse cenário, surge a seguinte pergunta de pesquisa: Como a dança é abordada nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Educação Física da UNEB, Campus II – Alagoinhas, no período de 2019 a 2024?

Com base nessa pergunta, o objetivo geral foi analisar as produções científicas (TCCs) que abordam o conteúdo dança, do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas, buscando oferecer um panorama que contribua para pesquisas futuras e para o aprimoramento da formação dos estudantes. Especificamente, pretendeu-se identificar os TCCs que abordam a dança, examinar as abordagens e concepções presentes nesses trabalhos e indicar caminhos para ampliar e qualificar a produção de conhecimento sobre o assunto na instituição.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender como a dança, reconhecida como linguagem artística e pedagógica, tem sido incorporada na formação acadêmica em Educação Física. Apesar de sua relevância cultural e social, a produção científica sobre dança ainda é pequena, o que reforça a importância de investigar o cenário local e contribuir para o fortalecimento desse conteúdo na formação docente.

Esse estudo é relevante para o curso de Educação Física, pois evidencia a presença (ou ausência) da dança nos TCCs e aponta desafios para sua valorização como prática pedagógica. Para a sociedade, contribui ao reconhecer a dança como instrumento de inclusão, criatividade e respeito à diversidade cultural. Para os futuros profissionais, amplia a compreensão sobre o papel da dança na promoção da saúde, do bem-estar e da formação integral.

Em síntese, este trabalho buscou oferecer um panorama sobre como a dança tem sido tratada na produção acadêmica (TCCs) do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas.

Ao relacionar a dança à formação em Educação Física, pretende-se contribuir para o fortalecimento desse conteúdo na prática pedagógica e para o reconhecimento de sua importância cultural e social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, como livros, revistas, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), esse tipo de investigação tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto, permitindo a construção de uma base teórica sólida e crítica.

A abordagem adotada é de natureza qualitativa, definida por Moreira (2003), como aquela que trabalha predominantemente com dados não numéricos, privilegiando interpretações, significados e compreensões sobre os fenômenos estudados. Nesse tipo de pesquisa, os números podem aparecer, mas desempenham papel secundário, já que o foco está na análise das dimensões simbólicas, culturais e sociais.

Conforme Gil (2002, p. 60), a pesquisa bibliográfica segue etapas sistematizadas que envolvem, a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto (Gil, 2002, p. 60).

O caminho metodológico desta investigação foi estruturado em três etapas. A primeira consistiu na busca das produções acadêmicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II – Alagoinhas, utilizando o descriptor “dança” nos títulos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), no recorte temporal de 2019 a 2024. Essa pesquisa foi realizada através do projeto Observatório da Educação Física, a partir da plataforma Lemma¹, que faz o trabalho de catalogação dos títulos dos TCCs defendidos no curso desde a primeira edição até os dias atuais.

Foram identificadas trezentos e vinte e sete (327) produções, no entanto, apenas vinte e uma (21) delas tratavam sobre dança, com o descriptor “dança” em seu título e dessas, apenas cinco (5) produções foram realizadas

¹ A plataforma Lemma é um grupo de Lazer, Esporte, Mídia e Meio Ambiente (LEMMA), criado em 2013, com a finalidade de desenvolver estudos e pesquisas na área de Educação Física, e está vinculado à UNEB, Campus II, em Alagoinhas. O seu idealizador é o professor Luiz Rocha, Doutor em Educação pela UFBA (2012), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2003), Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB (1999), Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFBA (1997) e Graduado em Licenciatura em Educação Física pela - UFBA (1993). Atualmente é professor Titular do Curso de Educação Física da UNEB - Campus II - Alagoinhas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

dentro do período de 2019 a 2024. Desses cinco trabalhos, identificamos que quatro (4) deles são monografias: (Mello, 2020; Santana, 2021; Sousa, 2023; Souza, 2023) e apenas um (1) se apresenta em formato de artigo científico: (Rodrigues, 2023).

Na segunda etapa, realizou-se a busca dos trabalhos encontrados, na biblioteca da UNEB, onde foram achados três (3) trabalhos: (Mello 2020; Santana, 2021; Rodrigues, 2023) e no repositório institucional da UNEB, o Saber Aberto, onde se localizaram dois (2) trabalhos (Sousa, 2023; Souza, 2023).

Em seguida, procedeu-se à catalogação e organização desse material, de modo a sistematizá-lo para a análise.

A terceira etapa correspondeu à análise de conteúdo, método considerado por Bardin (1997, p. 19) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações.”

Esse processo se desenvolveu em três fases: Pré-análise, que envolve a organização e preparação do material; Descrição analítica, que consiste no tratamento das informações contidas nas mensagens (Bardin, 1997, p. 21) e a Inferência, cujo objetivo é extraír conhecimentos sobre a produção ou recepção das mensagens, com base em indicadores qualitativos ou quantitativos (Bardin, 1997).

Em consonância com Bardin, Triviños (1987) também destaca que a análise de conteúdo permite compreender os significados presentes nos textos, relacionando-os ao contexto social e histórico em que foram produzidos. Assim, a interpretação dos resultados obtidos foi realizada de forma crítica, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico, de modo a produzir conclusões que contribuam para a compreensão da presença da dança na formação acadêmica em Educação Física.

RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção buscam responder à pergunta norteadora da pesquisa: Como a dança é abordada nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Educação Física da UNEB, Campus II – Alagoinhas, no período de 2019 a 2024? Para responder a essa problemática, estabelecemos como objetivo geral analisar as produções científicas (TCCs) que abordam o conteúdo dança, do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas. Como objetivos específicos, definimos: identificar os TCCs que abordam a dança; examinar as abordagens e concepções presentes nesses trabalhos; e indicar caminhos para ampliar e qualificar a produção de conhecimento sobre o assunto na instituição.

A leitura e sistematização desses trabalhos, referentes ao período de 2019 a 2024, revelaram que a dança é predominantemente concebida como prática corporal formativa, compreendida enquanto linguagem simbólica que articula corpo, cultura, emoção e expressão, desenvolvendo habilidades

motoras, cognitivas e socioemocionais. Esse entendimento está alinhado às concepções apresentadas por Infante (2011), Laban e Fux (apud Marques, 1990), Brasileiro (2010) e Medina et al. (2008). Assim como no referencial teórico, os TCCs analisados tratam a dança não como mero desempenho técnico, mas como experiência educativa que mobiliza dimensões físicas, afetivas, sociais, cognitivas e identitárias.

De modo geral, os trabalhos convergem para três concepções centrais de dança, também identificadas em estudos anteriores (Brasileiro, 2008; Oliveira, 2017; Rengel et al., 2016): Dança como prática formativa e terapêutica; Dança como espaço de inclusão; Dança como linguagem cultural e expressiva.

Essas categorias emergem tanto das análises dos TCCs quanto do referencial teórico, evidenciando que os estudantes da UNEB – Campus II têm se alinhado às discussões contemporâneas da área, mesmo diante da escassez de pesquisas mais amplas sobre o tema (Aquino, 2008; Brasileiro et al., 2015).

Quadro 1 - Trabalhos de Conclusão de Curso, contido o termo “Dança” em seu título, dos anos de 2019 a 2024

Autor/ Ano	Título	Objetivos	Metodologia
Joana Carolina Magalhães Correia Mello (2020)	A dança do ventre no contexto da Educação Física: repercuções na qualidade de vida das mulheres do município de Alagoinhas-BA.	Descrever o processo histórico da dança do ventre, considerando-a como cultura corporal e marco de afirmação, qualidade de vida e empoderamento feminino para mulheres praticantes dessa atividade física.	Pesquisa qualitativa; observação participante; método descritivo para análise dos dados.
Janiedja de Jesus Santana (2021)	A importância da dança na educação das pessoas com deficiência na Associação Pestalozzi da cidade de Alagoinhas-BA	Identificar a importância da dança na educação de pessoas com deficiência na Associação Pestalozzi de Alagoinhas-BA, demonstrando que a condição de necessidades especiais não deve ser fator limitante para a prática da dança em sua totalidade.	Pesquisa exploratória; Entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.
Everaldo Rodrigues (2023)	A importância da Educação Física escolar e da dança enquanto prática inclusiva: uma revisão.	Identificar a importância e a contribuição da Dança enquanto prática inclusiva, no desenvolvimento da pessoa com Deficiência.	Revisão bibliográfica; revisão de literatura narrativa

Sandra Marzya Nunes Souza (2023)	As relações pedagógicas entre dança e qualidade de vida na terceira idade.	Analizar as relações pedagógicas presentes na dança e como estas podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida de pessoas idosas; verificar como tais relações podem favorecer autonomia e integração social; identificar as contribuições da dança no processo educativo de idosos.	Pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica; análise de conteúdo; abordagem quanti-qualitativa.
Queila Fernanda Costa Sousa (2023)	A prática da dança e a qualidade de vida na contemporaneidade.	Identificar a contribuição da dança na qualidade de vida dos seus praticantes.	Pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa; Análise descritiva dos dados.

Fonte: Autoria própria (2025)

Foi possível identificar que a dança aparece nos trabalhos analisados em diversos contextos: no escolar (Rodrigues, 2023; Souza, 2023; Santana, 2021), no cultural e artístico (Mello, 2020), no recreativo e de lazer (Souza, 2023) e no comunitário e social (Santana, 2021). Além disso, observou-se também a presença do contexto terapêutico e de saúde, explícita ou implicitamente, em todos os trabalhos examinados. As principais temáticas identificadas nos trabalhos tratam da importância da dança para a qualidade de vida, entre os diferentes grupos sociais.

Diversos tipos de dança foram identificados nos trabalhos analisados, como forró, zumba, dança sênior, dança circular, dança folclórica, jazz, sapateado, dança de salão e dança latina (Sousa, 2023); danças de matrizes africanas e indígenas, danças populares, dança clássica, dança moderna, danças atuais ou contemporâneas, samba brasileiro, dança sênior e capoterapia (Souza, 2023); além da dança do ventre (Mello, 2020) e da dança educacional (Rodrigues, 2023; Santana, 2021). Os trabalhos analisados apresentam uma grande variedade de estilos de dança, que incluem manifestações populares, clássicas, modernas, contemporâneas e também práticas específicas como dança sênior, capoterapia e dança do ventre. Documentos orientadores, como o Documento Curricular Referencial da Bahia (2020) e o Plano Nacional da Dança (2010), reforçam a importância de considerar diversas estéticas, estruturas coreográficas e contextos culturais, sociais, regionais e artísticos, valorizando a diversidade presente nas diferentes formas de dança.

O enfoque cultural omnilateral valoriza a pluralidade de saberes, aproximando a dança tanto de questões identitárias como da promoção do respeito às diferenças e da superação de dicotomias entre técnica e expressão (Coletivo de autores, 1992).

Os trabalhos analisados utilizaram diferentes tipos de pesquisa, como pesquisa bibliográfica (Souza, 2023; Sousa, 2023), revisão de literatura narrativa (Rodrigues, 2023), estudo de caso observacional (Mello, 2020) e pesquisa exploratória com pesquisa de campo (Santana, 2021). Observa-se que a maioria adotou predominantemente abordagens qualitativas (Sousa, 2023; Santana, 2021; Mello, 2020; Rodrigues, 2023). Apenas o estudo de Souza (2023) utilizou uma abordagem quanti-qualitativa.

A abordagem metodológica recorrente nas produções identificadas privilegia práticas investigativas pautadas pela análise de conteúdo, estudo de caso e relatos de experiências, tornando evidentes as conexões entre teoria e prática no ensino da dança. Para além da descrição de técnicas, os TCCs tendem a enfatizar processos de ensino-aprendizagem nos quais o participante é sujeito ativo da criação, experimentação e reflexão crítica (Darido, 2004). Estas escolhas metodológicas apontam para o fortalecimento da pesquisa qualitativa e do compromisso com a compreensão contextualizada dos fenômenos educativos.

Quadro 2 – Concepções de dança nos Trabalhos

Autores	Concepções de dança nos Trabalhos analisados
Joana Carolina Magalhães Correia Mello (2020)	A dança é concebida como linguagem simbólica que integra corpo, cultura e espiritualidade, comunicando sentimentos e construindo significados. No campo educacional, aparece como conteúdo formativo da Educação Física, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. No caso da dança do ventre, é vista como prática formativa e terapêutica, capaz de promover saúde física e mental, bem-estar e empoderamento feminino.
Janiedja de Jesus Santana (2021)	A dança é entendida como linguagem da cultura corporal de movimento e meio de desenvolvimento integral. É prática educativa que estimula corpo, mente e emoção, favorecendo consciência corporal, autoconhecimento, coordenação motora e inclusão. Inserida na Educação Física escolar, é vista como conteúdo pedagógico essencial para identidade, autonomia e socialização.
Everaldo Rodrigues (2023)	A dança é apresentada como arte viva e expressiva, que desenvolve potencialidades físicas, psíquicas e sociais. É mais que exercício: constitui forma de integração e conscientização do corpo e das relações com o outro. Relaciona-se à educação inclusiva, promovendo convivência, desenvolvimento social, afetivo e moral.
Sandra Marzya Nunes Souza (2023)	A dança é compreendida como prática multifacetada que integra arte, movimento, aprendizado, socialização e lazer. Historicamente ligada a rituais e celebrações, funciona como linguagem corporal para expressar emoções. É também atividade física que promove força, equilíbrio, cognição e vínculos sociais, especialmente entre idosos. No âmbito pedagógico, atua como recurso educativo, estimulando criatividade, sensibilidade e autonomia.

Queila Fernanda Costa Sousa (2023)	A dança é vista como manifestação artística e cultural que utiliza o corpo para expressar sentimentos e ideias. É linguagem simbólica, atividade física e recreativa que melhora saúde, coordenação e bem-estar, além de promover socialização e autoestima. Apresenta diversidade de estilos (forró, Zumba, dança de salão, folclórica, jazz, sapateado etc.), refletindo contextos culturais e sociais, e contribui para qualidade de vida e equilíbrio psicológico.
------------------------------------	--

Fonte: Autoria própria (2025)

A análise permite identificar três categorias principais de concepção de dança nos TCCs: a dança como prática formativa e terapêutica; como espaço de inclusão e como linguagem cultural e expressiva.

Estas categorias dialogam com pressupostos da PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), que entende a dança como conteúdo estruturante da Educação Física e propõe sua articulação a contextos reais do cotidiano escolar.

Essas categorias, ainda, evidenciam que os estudantes da UNEB – Campus II têm se alinhado às discussões contemporâneas da área, mesmo diante da escassez de pesquisas mais amplas sobre o tema. Ao mesmo tempo, revelam lacunas importantes, como a predominância de estudos voltados a mulheres e idosos, a ausência de pesquisas que contemplam múltiplos públicos e a insuficiência de políticas públicas que consolidem a presença da dança na Educação Física escolar.

Outro aspecto digno de destaque é o esforço dos TCCs em superar abordagens reducionistas que restringem a dança à mera execução de passos ou ao viés performático. Essa tendência se aproxima das reflexões de Rengel et al. (2016) e alinha-se a referenciais que valorizam a diversidade cultural da Bahia e do Brasil, as experiências sensoriais e a criatividade dos sujeitos (Brasil, 1996; 1997; 2010; 2017; Bahia, 2020) que defendem práticas interdisciplinares e valorização da diversidade cultural como caminhos para fortalecer a identidade docente e ampliar o potencial transformador da dança no ensino.

Em síntese, os resultados apontam que a dança, nas produções analisadas, é compreendida como prática integradora, expressiva, inclusiva, terapêutica e cultural, que contribui para o desenvolvimento integral em diferentes fases da vida. Ao mesmo tempo, evidenciam lacunas na produção acadêmica e desafios na implementação de práticas inclusivas no contexto da Educação Física.

Estas concepções se ancoram em referenciais que contemplam a dimensão cultural e identitária, assim como as potencialidades da dança para a promoção da inclusão, do respeito à diversidade e do protagonismo discente. (Infante, 2011; Laban; Maria Fux apud Marques, 1990; Medina et al., 2008; Coletivo de Autores 1992; Rengel et al., 2016; Brasileiro e Nascimento Filho 2017; Oliveira, 2017; Brasileiro, 2008; 2010).

Observa-se, assim, o avanço do entendimento da dança enquanto elemento transversal no currículo de Educação Física, dialogando com temáticas contemporâneas como gênero, etnia, idade, classe social, deficiência física entre outros (Brasileiro; Nascimento Filho, 2017) bem como com discussões sobre relações de poder e multiculturalidade, (Currículo em movimento do novo ensino médio, 2020). Evidenciando assim, que a dança, enquanto prática pedagógica, não é neutra: pode se prestar tanto à alienação quanto à emancipação, conforme os objetivos educativos e sociais a que serve.

Essas tendências reforçam o amadurecimento teórico-metodológico das pesquisas no campo e indicam que a dança, quando tratada como linguagem e forma de conhecimento, pode contribuir para a formação cidadã e crítica no âmbito da Educação Física.

Além disso, é importante destacar que os TCCs analisados revelam um movimento de valorização da dança como prática que articula teoria e prática, aproximando-se das perspectivas defendidas por Severino (2007) e Paulo Freire (1996), que compreendem o conhecimento como construção ativa e dialógica. Nesse sentido, a dança é apresentada não apenas como conteúdo curricular, mas como experiência formativa que possibilita ao estudante assumir papel protagonista na produção de saberes, desenvolvendo autonomia, criticidade e sensibilidade para lidar com a diversidade cultural e social presente no cotidiano escolar. Dessa forma, torna-se evidente uma abordagem construtivista da dança na Educação Física, entendida como uma prática que busca “construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole simples exercício de ensinar e aprender” (Darido, 2012).

Quadro 3– Conclusão dos trabalhos

Autores	Conclusão dos Trabalhos selecionados
Joana Carolina Magalhães Correia Mellom (2020)	Conclui-se que a dança do ventre fortalece a feminilidade, estimula a criatividade, eleva a autoestima e promove relaxamento, além de reduzir a timidez e trazer benefícios físicos como melhor digestão, alívio das tensões pré-menstruais e maior flexibilidade. Também favorece a saúde mental, os vínculos sociais e o controle da ansiedade, podendo atuar como ferramenta de educação integral e até de apoio à defesa do organismo, já que suas praticantes parecem estar menos expostas a doenças infecciosas. Pode ser considerada uma arte dinâmica com potencial terapêutico, por isso recomenda-se que estudos mais específicos aprofundem os resultados observados na prática das participantes.

Janiedja Jesus Santana (2021)	Conclui-se que a dança é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades especiais, ao promover ganhos físicos, emocionais e sociais, fortalecendo a autoestima, a autonomia, a convivência e o autoconhecimento. Esse trabalho exige planejamento adequado por parte de profissionais experientes. Contudo, há um descompasso entre a cultura dominante e o que a escola deveria formar, já que estereótipos persistem e impedem que muitos compreendam sua própria cultura. Embora o professor devesse estimular a autonomia de pensamento, muitas escolas acabam moldando os estudantes e limitando esse processo. Assim, discutir a dança permanece fundamental, pois ela enriquece tanto a aprendizagem dos alunos quanto a atuação do profissional de Educação Física.
Everaldo Rodrigues (2023)	Conclui-se que ainda existem poucas produções na área da Educação Física e da dança que abordem a inclusão. Há uma carência tanto de artigos quanto de livros que discutam a relação entre dança, Educação Física e inclusão. Nos últimos dez anos, não foi encontrada nenhuma publicação sobre o tema nas revistas analisadas. Diante disso, reforça-se a necessidade de ampliar as publicações na área, de modo a favorecer novas pesquisas. É essencial que o profissional compreenda e participe ativamente da elaboração e adaptação de ações e atividades, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e potencialidades. Além disso, a dança promove consciência sobre seu valor no cotidiano, e discutir suas relações com qualidade de vida, educação e inclusão torna-se fundamental.
Sandra Marzya Nunes Souza (2023)	Conclui-se que a dança deve estar presente em todas as fases da vida, especialmente na terceira idade, por promover benefícios físicos, sociais, cognitivos, psíquicos e socioculturais que elevam a qualidade de vida. Defende-se também sua inserção na educação formal, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a compreensão da importância dessa prática ao longo da vida. Além disso, ressalta-se a necessidade de criar projetos ou políticas públicas, como o Ministério do idoso, voltados à terceira idade que incluem a dança como prática regular.
Queila Fernanda Costa Sousa (2023)	Conclui-se que a dança melhora a qualidade de vida, ajudando as pessoas a se sentirem bem consigo mesmas e com o próximo e a enfrentarem dificuldades do dia a dia. Observa-se que ainda há poucas pesquisas sobre o tema em outros grupos além de mulheres e idosos e defende que novos estudos sejam realizados. Destaca-se que, no pós-pandemia, diante de uma geração mais ansiosa, agitada e presa ao mundo virtual, a dança se torna um diferencial para mudar essa realidade, por ser uma prática prazerosa e que deveria fazer parte das escolas e do cotidiano das pessoas.

Fonte: Autoria própria (2025)

Concluem-se, de modo geral, nos trabalhos analisados, que a dança é uma prática de formação integral, capaz de promover benefícios físicos, motores, cognitivos e sociais para diferentes grupos sociais alinhando-se ao que destaca Oliveira (2017) sobre os benefícios da dança como material pedagógico. Além disso, ela estimula a autonomia e favorece a convivência entre todos os seus praticantes.

A análise das conclusões desses trabalhos revelou que a dança é tratada como prática formativa, inclusiva e promotora de qualidade de vida, sendo compreendida como linguagem simbólica que articula corpo, cultura,

emoção e expressão. Essa concepção dialoga diretamente com autores como Infante (2011), Laban e Fux (apud Marques, 1990), Brasileiro (2010), Coletivo de autores (1992) e Medina et al. (2008), que defendem a dança como experiência educativa que ultrapassa a técnica e a mera reprodução coreográfica, funcionando como manifestação histórica e cultural capaz de evidenciar identidades, valores e modos de existir.

Em Mello (2020), conclui-se que a dança do ventre é apresentada como prática formativa e terapêutica, com impactos motores, cognitivo e emocional, além de benefícios relacionados ao bem-estar e ao empoderamento feminino. Essa concepção converge com Medina et al. (2008), que ressaltam o potencial da dança para promover saúde e qualidade de vida. Santana (2021) evidencia a dança como prática inclusiva para pessoas com deficiência, destacando a necessidade de atuação docente sensível e planejada, em consonância com Rengel et al. (2016), que defendem a dança como espaço de diversidade e superação de preconceitos. Rodrigues (2023) aponta a carência de pesquisas que articulem dança, Educação Física e inclusão, aspecto também observado por Darido (2004), ao destacar a importância de práticas pedagógicas contextualizadas. Souza (2023) enfatiza os impactos positivos da dança na qualidade de vida de idosos, aproximando-se das reflexões de Infante (2011) que ressalta que os corpos estão sempre em formação e podem se expressar em movimento e na dança em qualquer idade. Já Sousa (2023) amplia a discussão ao relacionar a dança com desafios contemporâneos, como ansiedade e uso excessivo do mundo virtual, reforçando sua relevância social e cultural.

Os autores analisados destacam ainda, em suas conclusões, a necessidade de ampliar as pesquisas na área, indicando que novos estudos são fundamentais para apoiar outros profissionais interessados na relação entre Educação Física e dança (Mello, 2020; Santana, 2021; Rodrigues, 2023; Sousa, 2023). Esses trabalhos se alinham ao entendimento de que ainda existe escassez de material publicado sobre o tema, como aponta (Aquino, 2008). Apesar disso, alguns autores apontam que o tema vem ganhando espaço, ainda que sua presença na produção científica permaneça restrita (Jordan et al., 2022).

Além disso, evidencia-se a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas sobre dança na Educação Física, de modo a contemplar diferentes públicos e contextos, como jovens, crianças e pessoas em situação de vulnerabilidade social. Essa ampliação permitiria consolidar a dança como prática transversal e interdisciplinar, capaz de dialogar com temáticas contemporâneas como identidade de gênero, relações étnico-raciais e multiculturalidade. Ao mesmo tempo, reforça-se a urgência de políticas públicas e programas institucionais que incentivem a produção acadêmica e a formação docente continuada, garantindo que a dança seja reconhecida como recurso pedagógico essencial para a construção de práticas educativas democráticas, críticas e inclusivas.

A análise realizada permite apontar a necessidade de políticas de formação docente mais robustas e de maior investimento em pesquisas sobre dança, consolidando-a como recurso pedagógico fundamental para práticas educativas democráticas, críticas e plurais.

CONCLUSÃO

As análises realizadas permitem concluir que a dança, nas produções examinadas, assume lugar central na formação em Educação Física ao ser reconhecida como prática capaz de integrar dimensões corporais, emocionais, culturais e sociais. Ela se constitui em linguagem expressiva que favorece a criação estética, a construção de identidades e a compreensão crítica do mundo.

Os estudos evidenciam impactos concretos em diferentes públicos: desde benefícios motores, sociais, cognitivos e imunológicos (relacionados ao fortalecimento do sistema de defesa do organismo) associados à dança do ventre, passando pelo fortalecimento da autonomia e da autoestima de pessoas com deficiência, até melhorias significativas na qualidade de vida de idosos e na saúde física e emocional de grupos diversos. Esses resultados reforçam a potência formativa e terapêutica da dança. Ao mesmo tempo, revelam desafios estruturais persistentes, sobretudo a escassez de pesquisas que articulem dança, Educação Física e inclusão, lacuna que afeta a atuação docente e demanda materiais de apoio, recursos pedagógicos e continuidade de intervenções.

Os TCCs analisados revelam, porém, um movimento consistente de superação de abordagens limitadas à técnica e de valorização de práticas que acolhem diversidade cultural, sensorialidade, criatividade e expressividade, colocando o estudante como agente ativo na produção de conhecimento. As categorias predominantes nas concepções identificadas: desenvolvimento integral, inclusão, formação terapêutica e linguagem expressiva, mostram coerência com propostas pedagógicas que aproximam a dança da realidade escolar e ampliam seu alcance social. Em conjunto, os achados sinalizam amadurecimento teórico e metodológico no tratamento da dança enquanto conteúdo estruturante, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de formação docente contínua, fundamentada e sensível, capaz de sustentar práticas democráticas, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Física.

Enquanto campo de pesquisa, ensino e intervenção, a dança reafirma-se como elemento gerador de identidade profissional, de fortalecimento de laços comunitários e de enfrentamento ativo aos preconceitos históricos relacionados à corporeidade no contexto escolar brasileiro. A emergência de abordagens interdisciplinares, a valorização das tradições populares locais e o engajamento com os princípios da inclusão e da equidade sinalizam perspectivas promissoras para o avanço científico e

pedagógico do tema no âmbito dos TCCs e, consequentemente, no contexto institucional da UNEB. Por outro lado, os desafios persistem, a implementação da BNCC, ainda que tenha incluído a dança como unidade temática da Educação Física, tem sido criticada por uma abordagem centrada em competências descontextualizadas que, muitas vezes, não discutem de modo profundo as dimensões culturais e críticas envolvidas (Calazans; Silva; Nunes, 2021).

Por fim, a pesquisa apontou que ainda existem poucos trabalhos sobre dança realizados na UNEB – Campus II, em Alagoinhas (BA). Observa-se que menos de 10%, especificamente 6,42%, de todos os TCCs produzidos no curso de Educação Física, na instituição abordam a temática da “dança”. Observou-se também que, na maior parte das produções encontradas, o interesse pelo tema surge das próprias vivências dos alunos, e não de ações institucionais. (Mello, 2020; Rodrigues, 2023; Sousa, 2023; Souza, 2023). O que sugere que há uma oferta limitada de programas de extensão voltados à dança, o que dificulta que estudantes sem contato prévio com essa prática despertem interesse pela área. Assim, percebe-se que a universidade ainda não incentiva de forma sistematizada a pesquisa sobre dança.

Diante disso, sugere-se a ampliação de projetos de extensão e/ou disciplinas voltadas à dança, a ampliação do escopo das pesquisas sobre dança, contemplando diferentes públicos e contextos, como crianças, jovens e pessoas em situação de vulnerabilidade social, visto que os resultados desta pesquisa indicam que essa prática é essencial para a formação integral do indivíduo, sendo importante que os futuros profissionais dominem seus fundamentos. Ao vivenciar a prática da dança, os alunos podem ser instigados a explorar diferentes expressões culturais, fortalecendo o vínculo entre universidade e cidadania, além de ampliar a integralidade de sua formação.

Recomenda-se também o fortalecimento de políticas públicas que incentivem a produção acadêmica e a formação docente continuada, de modo a consolidar a dança como recurso pedagógico essencial para práticas educativas democráticas, críticas e plurais. Tais recomendações podem contribuir para o aperfeiçoamento de futuros trabalhos e para o avanço da área, reafirmando a relevância da dança como prática formativa e cultural no campo da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Allana et al. Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em Educação Física. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20210023, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/SNJHrbv4TH4n9TCN4yjTzMk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 de Nov. 2025.

ALMEIDA, Duilio Queiroz de et al. O estado da produção do conhecimento científico sobre dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987–2020). **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200146, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/SdfGNDPRrc4ZQWfJDNp6mQx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 de set. 2025.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A produção de pesquisas acadêmicas em dança no país**: um olhar a partir de teses e dissertações. In: V Congresso ABRACE: Criação e Reflexão Crítica, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textosdancacorpo.html>>. Acesso em: 12 de set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1997. Tradução de Luis Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em:

<[file:///C:/Users/CASA%20DAS%20SOLEIRAS%2002/Downloads/anc3a1lide-de-contec3bado-laurence-bardin%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CASA%20DAS%20SOLEIRAS%2002/Downloads/anc3a1lide-de-contec3bado-laurence-bardin%20(2).pdf)>. Acesso em: 18 de set. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. v. 1. 484p. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso em: 26 de Nov. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 de set, 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro07.pdf>>. Acesso em: 13 de set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. **Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2010. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l12343.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm)>. Acesso em: 26 de Nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 de Nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Câmara e Colegiado Setorial de Dança**. Relatório de atividades 2005–2010. Brasília: Ministério da Cultura, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/plano-nacional-de>>

cultura/texto/arquivos-pdf/copy_of_DanaPlanoSetorialeRelatriodeAtividades.pdf>. Acesso em: 26 de nov. 2025.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135- 153, set./dez. 2010. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pp/a/Ch9QvNkbYvw5xNKZF9RdkPw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 de nov. 2025.

BRASILEIRO, Lívia Tenório; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pp/a/yXYxFdGysRLBvLVG7rVSHN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de set. 2025.

BRASILEIRO, Lívia Tenório et al. Produção de conhecimento sobre dança e Educação Física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-Posições**, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/y9W7P9WgcJxgMGBh5q5t38K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de set. 2025.

BRASILEIRO, Lívia Tenório; NASCIMENTO FILHO, Márcio José do. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 31, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/141774/136802>>. Acesso em: 13 de set. 2025.

BRASILEIRO, Lívia Tenório et al. **Produção de conhecimento sobre dança e Educação Física no Brasil: analisando dissertações e teses**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19., 2015, Vitória. Anais [...]. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7609/3843>. Acesso em: 25 de nov. 2025.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Da Vidal Oliveira Daniela; NUNES, Pinto Claudio. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n4/1809-3876-curriculum-19-04-1650.pdf>>. Acesso em: 27 de nov. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Marluce Raquel Decian et al. A produção do conhecimento em Educação Física e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 22, n. 3, p. 261-269, 2017. Disponível em:<<https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/9325/pdf>>. Acesso em: 16 de out. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>>. Acesso em: 26 de Nov, 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v 18 n. 1, p. 61-80, 2004. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>>. Acesso em: 26 de Nov, 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum em movimento do Novo Ensino Médio**. 4. versão, em caráter definitivo. Brasília, DF: SEEDF, 2020. Aprovado pela Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em: 21 de out. 2025.

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

GARCIA, Silas Alberto. **Epistemologia da Educação Física brasileira: uma (re)leitura a partir de pesquisadores do campo e de Paul Feyerabend**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/9a900f29-1630-4122-883f-2ade405d99c9/content>. Acesso em: 16 de set. 2025.

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

GUSSO, Silmara. **História da dança: processo evolutivo da arte corporal**. Monografia (Graduação em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/843855644/SILMARA-GUSSO>>. Acesso em: 14 de set. 2025.

INFANTE, Rossio. **Fundamentos da dança:** corpo – movimento – dança. Guarapuava: UNICENTRO, 2011. Disponível em: <<https://unigra.com.br/arquivos/fundamentos-da-danca--corpo---movimento--danca--.pdf>>. Acesso em: 14 de set. 2025.

JORDAN, Luisa Pereira et al. A produção de conhecimento em dança na área sociocultural da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01–22, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/86036/51145>>. Acesso em: 14 de set. 2025.

MARANI, Vitor Hugo et al. A produção do conhecimento em dança contemporânea em periódicos da educação física brasileira. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 2, p. 101–112, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/CASA%20DAS%20SOLEIRAS%2002/Downloads/Dialnet-AProducaoDoConhecimentoEmDancaContemporaneaEmPerio-6722981%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CASA%20DAS%20SOLEIRAS%2002/Downloads/Dialnet-AProducaoDoConhecimentoEmDancaContemporaneaEmPerio-6722981%20(1).pdf)>. Acesso em: 27 de nov. 2025.

MARQUES, Isabel M. M. de Azevedo. Dança e educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1/2, p. 5-22, jan./dez. 1990. Disponível em: <[file:///C:/Users/PC/Downloads/marques%201990%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/marques%201990%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 de Nov. 2025.

MARQUES, Isabel M. M. de Azevedo. Dançando na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, p. 20–28, 1997. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6496/4744>>. Acesso em: 22 out, 2025.

MEDINA, Josiane et al. As representações da dança: uma análise sociológica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 99–113, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2106/3352>>. Acesso em: 15 de set. 2025.

MELLO, Joana Carolina Magalhães Correia. **A dança do ventre no contexto da Educação Física: repercussões na qualidade de vida das mulheres do município de Alagoinhas-BA**. 2020. 47f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2020.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Cengage, 2003.

CAPÍTULO 16

AS TÉCNICAS DE LEMOV APLICADA AO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NOS CICLOS I E II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudia Maria Guerreiro

Pedagoga pela FAFIT – Faculdades Integradas de Itararé/SP, 2002.
Bacharel em Direito pela ULT FAJAR – União Latino-Americana de Tecnologia
Faculdade Jaguariaiva/PR, 2018.
Especialista em Educação Física Escolar pela FAFIT Faculdades Integradas de
Itararé/SP, 2005. Especialista em Arte, Educação e Terapia pela FAPI – Faculdades
de Pinhais/PR, 2006.
Atualmente Professora nas séries iniciais do ensino fundamental na
Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR.

RESUMO

O presente trabalho aborda as estratégias de regência nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, embasadas nas técnicas de Doug Lemov. A concepção Educador Nota 10 parte da premissa do incentivo, da provocação e da tentativa e erro, perpassando por 49 ações do Educador na alfabetização e letramento de seus alunos. Lemov em sua concepção educadora aborda temas atuais como gamificação, feedback, portfólio e correção positiva como trilha alfabetizadora. Empresta da Educação tradicional o domínio de classe, as regras e a ordem como ponte sempre elogiando, porém com regramento e limite. Busca na psicologia um meio termo no controle das emoções, autocontrole primando pelo autodomínio de si frente as situações conflitantes que o aluno passa até adquirir o letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Educador nota 10, Letramento, Regras, Autodomínio

INTRODUÇÃO

Analisando o panorama educacional brasileiro nas últimas décadas observamos um declínio em progressão geométrica, na aquisição do letramento o que vem causando um déficit educacional que preocupa pais, professores e institutos nacionais responsáveis pela análise e pontuação da eficiência educativa, tais como IDEB.

“Os professores constantemente se defrontam com tarefas desafiadoras e difíceis e precisam contemplar a possibilidade muito real de que terão dificuldades ou

fracassarão, publicamente e à frente de uma plateia implacável, enquanto se esforçam para executá-las" (LEMOV, pág. 35, 2023).

O governo Federal, Estadual e Municipal vem desenvolvendo programas e incentivos com o propósito de recuperar os conhecimentos perdidos, repor o que não foi aprendido e programar estudos futuros para consolidar o trato educacional de nossas crianças tanto no Ensino Fundamental como nas séries subsequentes. "A psicologia cognitiva também estava tendo cada vez mais clareza quanto à importância do conhecimento prévio e da memória de longo prazo" (LEMOV, Pág.20, 2023).

Muitas teorias, programas, técnicas estão sendo aplicadas in loco buscando a contribuição de cada uma a fim de construir uma estratégia ideal e adequada, qual se encaixe na práxis pedagógica atual "O avanço contínuo das tecnologias e a ampliação do acesso à internet, alteraram para sempre as possibilidades que temos para adquirir conhecimentos" (VIEIRA SANTOS, Pág. 41, 2021).

Nessa perspectiva contributiva retirar o que há de bom de cada pedagogia, Doug Lemov formulou sua técnica Educador Nota 10, fazendo um apanhado de todas as teorias educacionais conhecidas, indo desde a pedagogia tradicional com suas regras, perpassando pela pedagogia Nova/progressista com suas aulas em grupos chegando até o atualmente desenvolvido as metodologias ativas onde a gamificação, tecnologias digitais e Laboratórios de Aprendizagem Criativa, salas invertidas reinam soberanamente, abstraindo dos alunos a atenção tão necessária para aquisição do letramento/alfabetização.

"É papel da escola elaborar e adequar, em seu projeto pedagógico, propostas e estratégias efetivas do trabalho com a promoção e utilização da leitura em sala de aula, que sejam promotores da formação de leitores competentes, levando em consideração as questões educativas e sociais" (ANDRADE JUNIOR, Pág157, 2019).

CONHECENDO DOUG LEMOV

Nascido nos Estados Unidos da América, em 1.967, Doug Lemov foi Diretor Geral das Uncommon Schools dirigindo a equipe de Teach Like a Champion – Ensine Como um Campeão, planejando e executando a capacitação de professores fundamentado na preparação de docentes com alto nível de desempenho. Promoveu uma preparação inovadora aos acadêmicos, fazendo uma ponte entre a pedagogia tradicional e pedagogia moderna. Ele é um educador e autor americano conhecido por seus trabalhos sobre técnicas de ensino eficazes, visando melhorar o desempenho tanto dos Educadores bem como dos alunos. Foi vice-presidente financeiro na Universidade Estadual de Nova York. Foi também fundador, professor e

diretor da Charter School Academy na Costa do Pacífico, em Boston. Doug Lemov lecionou inglês e história nos cursos superiores, médio e fundamental, tendo uma gama de conhecimento in loco dos principais problemas enfrentados pelos alunos frente ao letramento. Graduou-se na Hamilton College, fazendo mestrado na Indiana University e seu MBA na Harvard Business School. Entre suas obras estão Reconectar, Aula Nota 10 3.0, Ensinando na Sala de Aula Online, Aula Nota 10 2.0 e Aula Nota 10.

Nas experiências vividas dentro das escolas americanas, Lemov, pode vislumbrar os pontos a serem tratados e corrigidos na aplicação de conteúdos no dia a dia para auxiliar os alunos, aliando regramento com afeto, tecnologia com tradição, correção com elogio sempre dosando na medida exigida para cada momento da aula, sem mais ou a menos que o necessário

“Para escrever este livro, passei muito tempo no fundo de salas de aula e assisti inumeráveis vídeos de professores excelentes em ação. Usei a filosofia de Jim Collins em Empresas feitas para vencer e Feitas para durar: o que separa o ótimo do bom é mais relevante do que o que descreve a mera competência” (LEMOV, Pág.48, 2023).

ENSINADO COMO UM CAMPEÃO

Todo Professor almeja planejar sua aula, embasados na BNCC – Base Comum Curricular, acompanhando linearmente os Referenciais Curriculares do seu Município, busca na internet ou em sites pedagógicos atividades atrativas para desenvolver com sua classe, porém frustra-se por vezes ao perceber que todo esse cuidado, não surtiu o efeito esperado, tão pouco funcionou.

“O atributo principal do plano de uma aula deve então ser sua capacidade de ganhar a atenção dos alunos com alguma coisa atrativa, pois eles não estão preparados e não foram socializados de modo que naturalmente dedicuem sua atenção à aula” (LEMOV, Pág.25, 2023).

Aquela aula superlegal na cabeça do Professor, não foi tão legal assim. Quem de nós, já não passou por situações assim? Quase todos.

Partindo dessa situação hipotética e de outros fatos e atos falhos do Professor em sua regência Lemov, visionário desenvolveu as 49 técnicas para ser um Professor campeão de audiência, onde cada uma delas a princípio tende a solucionar essas falhas no planejamento e execução do plano de aula. “Equidade começa com êxito” (LEMOV, pág.27, 2.023). Tais técnicas foram elaboradas e divulgadas no livro Aula Nota 10, um grande sucesso de Doug Lemov.

TÉCNICAS 1 A 7

1. SEM ESCAPATÓRIA, é uma espécie de dinâmica pré conteúdos onde o Professor faz uma pergunta a cada aluno individualmente, podendo ser aquele conteúdo trabalhado no planejamento ou do planejamento anterior. Caso o aluno não seja capaz de responder, o Professora auxiliará dando dicas até o aluno chegar a uma resposta plausível. Todos os alunos devem responder. 2. CERTO É CERTO aqui o Professor deve exigir que o aluno responda dentro dos padrões corretos, estabelecendo como regra um padrão de resposta. Ele deve desafiar o aluno a produzir um palavreado mentalmente, até chegar na resposta correta. 3. PUXE MAIS quando o aluno chegou na resposta padrão que o Professor esperava, ele deve apresentar mais argumentos para embasar sua resposta, ou seja, o Professor vai estender o conhecimento testando a confiabilidade da resposta. Essa dinâmica é importantíssima, para alunos disléxico e ou com aprendizado lento, pois ao incentivados a lembrar o conteúdo e explicar, tentem a memorizar mais rapidamente. 4. BOA EXPRESSÃO esse passo, é de grande valia, pois quanto mais o aluno falar, exemplificar e explicar, mais treinado ficará seu vocabulário. Premiar o aluno que pronuncia corretamente a língua portuguesa, o fará bem-sucedido. 5. SEM DESCULPAS aqui reside uma atitude específica do ato de lecionar. Todos nós sabemos que alguns conteúdos do currículo, são maçantes e deverás chato, porém o Professor segundo Lemov nunca deve pedir desculpas a classe por aplicar este conteúdo chato. Todo conhecimento será de grande auxílio futuramente na vida social, profissional e cultural do seu aluno, nunca sendo um fardo inútil. 6. COMECE PELO FIM esse procedimento é muito comum em nossas escolas municipais, onde revisamos o conteúdo da aula anterior para aplicar o conteúdo complementar. Aqui Lemov quis salientar a importância dos momentos bem distribuídos no plano de aula, sempre seguindo uma sequência lógica, indo e voltando, para que o aluno consiga captar os conteúdos com mais propriedade.

TÉCNICAS 7 A 14

7. QUATRO CRITÉRIOS, aqui notamos a importância de um bom plano de aula, onde 4 critérios devem ser inseridos inevitavelmente: a). viabilidade e mensurabilidade, onde o plano de aula deve ser viável, sem viagens alucinógenas, bem elaborado e simples. Outrossim que seja mensurável ou seja, passível de investigação onde o aluno poderá pesquisar livremente, enriquecendo seu conhecimento. b). Definidor e prioritário, ou seja, o Professor deve planejar um tema bem definido sem controvérsias e ou dúvidas, bem como um tema de relevância dentro do cotidiano do aluno social, familiar e culturalmente. Não trabalhar nada fora do contexto do plano de aula. 8. DEIXE CLARO, aqui consiste em escrever no canto do quadro – negro os objetivos da aula, de uma forma simples de rápida visualização e memorização. Assim os alunos serão instigados a ler favorecendo a

aquisição silábica. Isso vai auxiliá-lo no fim da disciplina trabalhada, fazer um feedback, ou seja, um apanhado geral (recapitulação) do conteúdo trabalhado. 9. O CAMINHO MAIS CURTO, nessa técnica, vale aquela máxima “as vezes menos é mais”. Esse dito popular se aplica bem, pois ao usar um palavreado mais simples, esmiuçado e objetivo nas explicações orais auxilia o aluno na retenção do conteúdo aplicado. Claro que nem todos os conteúdos poderão ser explicados de forma simples, há uma necessidade de palavras mais elaboradas, o que enriquece o vocabulário dos alunos, porém a chave da 9a técnica é a simplicidade. 10. PLANEJE EM DOBRO. A aplicabilidade dessa técnica, também nos remete aos antigos planos de aula, onde eram anexados no final algumas atividades extras. Aqui Lemov nos mostra que o velho ainda é novo, ou seja, sempre que possível, insira em seus planejamentos atividades extras. Outrossim sempre que possível o Professor deve usar ganchos em suas aulas, respondendo questionamentos ligados ao tema trabalhado. 11. FAÇA O MAPA. Lemov nessa técnica, nos mostra que ideologias e credos não fazem parte do ensino aprendizagem. Ou seja, o Professor deve sempre reorganizar a turminha pensando no objetivo exposto no plano de aula, sem credices, partidarismos políticos ideológicos buscando sempre um ambiente integralizador e não separatista. 12. O GANCHO, nesse momento o Professor deve desafiar sua classe a determinar o conteúdo a ser aplicado. Ele exemplifica, dizendo para que o Professor comece contando uma história, perguntando o que é o que é? expondo um cartaz enfim, aguça a curiosidade inata dos seus alunos, fazendo-o tomar gosto pela aula. 13. DÊ NOME AS ETAPAS, aqui Lemov nos sugere que a aplicabilidade do conteúdo seja passo a passo, trocando em miúdos, fazer os momentos da aula, o que Professores de CMEIS e Escolas Municipais diuturnamente fazem: exposição do tema no quadro, explicação oral simplificada, vídeos, cartazes e por fim o treino escrito no caderno ou apostila. 14. QUADRO, aqui Lemov novamente volta ao passado, nos mostrando que a cópia do quadro e escrita por extenso no caderno ainda é algo insubstituível, no que tange ensino aprendizagem. O registro do conteúdo trabalhado e aprendido pelo aluno é uma regra. Por mais que as escolas tenham tecnologia, L.A.C - Laboratório de Aprendizagem Criativa, notebook, a escrita manual é muito importante para aquisição e aperfeiçoamento do letramento. A cópia de tópicos, listas e dicas sobre o tema trabalhado é de suma necessidade.

TÉCNICAS 15 A 21

15. CIRCULE, aqui Lemov, reforça o comportamento padrão de Professores, ou seja, ele acredita que o Professor não deve ficar sentado tempo demais. Ele deve sempre que possível circular entre as fileiras para estar atento a dúvidas, inseguranças na execução da atividade proposta, principalmente com alunos laudados. Outra questão muito importante nessa circulação entre as carteiras, é para evitar problemas disciplinares com alunos problemáticos. 16. DIVIDA EM PARTES, aqui o Professor deve ir

aplicando o conteúdo diário em porções menores, a fim de instigar o aluno a responder, seja corretamente ou incorretamente (chutar), tentar descobrir a resposta da sua indagação. 17. PROPORÇÃO, nessa técnica Lemov nos convida a induzir os alunos a trabalharem o cognitivo, ou seja, o Professor assume o papel de mediador rumo ao conhecimento (objetivo do plano de aula). Ele não deve expor totalmente o conteúdo, explicar superficialmente, para que o aluno complete seu raciocínio, descobrindo e explicando junto com o Professor. 18. ENTENDEU? Aqui fica evidenciado a importância da sondagem, seja em forma de pseudoprova ou uma atividade avaliativa, onde o Professor poderá identificar as falhas na aplicabilidade do conteúdo e bem como na aquisição desse aprendizado por parte do aluno. Ao identificar essas falhas no percurso, o Professor deve agir imediatamente, lançando mão de: caderno de recomposição, atividades facilitadas como por exemplo: recorrer a atividades de 3º ano para alunos com dificuldades do 4º ano e assim sucessivamente. Se o aluno tem dificuldade na leitura com letra tipográfica, o Professor pode produzir a mesma atividade com letra bastão etc. 19. MAIS UMA VEZ, aqui é a rotina utilizada por Professores municipais “ir e voltar”. Aplicar o conteúdo, trabalhar por extenso registrando no caderno, utilizar o livro didático maximizando, repetindo essa atividade quantas vezes forem necessárias, sempre fazendo um feedback. OBS: Não esquecer de atividades extras para os alunos rapidinhos, pois se eles ficarem ociosos, ficarão inquietos tumultuando a sala prejudicando os alunos com dificuldades e laudados. 20. ARREMATE, Sempre ao terminar sua aula ou o momento da sua aula (disciplinas diferentes) sempre lance a pergunta para a classe: Entenderam? Tem alguma dúvida? Deste modo você sempre terá um feedback mesmo dos alunos quietinhos que não falam, pois o olhar e o semblante deles se dirá se o objetivo foi atingido ou não. 21. TOME POSIÇÃO, aqui o Professor pode fazer uma análise do aprendizado, utilizando uma brincadeira muito comum -Passa ou Repassa. Essa brincadeira além de divertida, interativa e competitiva, envolve o compartilhamento de informações entre os alunos, pois para que cada grupo ou duplas acertem as questões lançadas pelo Professor, um vai ajudar o outro.

TÉCNICAS DE 22 A 28

22. DE SURPRESA, sempre dar atenção a todos na roda de conversa, dar a palavra aos que falam com desenvoltura e principalmente para os mais retraídos. O Professor deve sempre questionar a todos, porém, sempre pegar de surpresa os tímidos, pois esses não esperam ser citados. O mesmo modus operandi o Professor pode adotar nas correções coletivas no quadro negro, mandar responder aqueles alunos que levantam a mão, porém sempre mandar de surpresa os tímidos e ou com dificuldades, auxiliando-os e instigando-os a descobrir a resposta. Porém o Professor deve estar sempre atento, ao restante da classe, para evitar um constrangimento. 23. TODOS JUNTOS, aqui novamente Lemov nos remete a velha técnica

tradicional de induzir a sala em coro a responder. Sempre que o Professor questionar a classe, fazer com que todos respondam juntos, em voz alta auxiliando aqueles alunos com dificuldades e ou laudados. Geralmente em suma classe os que são tímidos ou não compreenderam, tendem a falar baixo ou ficar mudo. Ao induzi-los a responder juntos e em voz alta, os que sabem auxiliam os que ainda não compreenderam o conteúdo, ou seja, fazem um trabalho de abelhinhas. 24. BATE-REBATE Aqui também o Professor vai trabalhar a competitividade, ou seja, ele lança um questionamento para uma dupla, grupo, ou aluno individualmente, se haver um acerto continua respondendo. Em caso de erro na resposta os questionamentos se voltam para a dupla, e ou grupo seguinte. 25. TEMPO DE ESPERA aguardar alguns minutos sobre o questionamento feito, a fim de permitir o raciocínio lógico dos alunos. 26. TODO MUNDO ESCREVE, A fim de diminuir constrangimentos para alunos com dificuldades, o Professor pode solicitar que os alunos escrevam a resposta no caderno, para depois falar em coletivo. OBS: Alunos com dificuldades na escrita, proporcionar silabários e materiais concretos para contagem, dependendo da disciplina do conteúdo. 27. PLUMAS E PAETÊS, aqui o Professor descobre que a arte é sua aliada no processo ensino aprendizagem. O uso de fantoches, histórias, adornos como coroas do conhecimento, tiara da sabedoria, premiando e felicitando pequenos acertos, é muito enriquecedor. Motiva, instiga e desperta o desejo de aprender e acertar, principalmente os alunos com dificuldades ou laudados. 28. ROTINA DE ENTREGA, se refere ao posicionamento das carteiras em sala de aula, os cantinhos de leitura, ciências, arte, ou uma simples estante com materiais concretos, livros etc. já desperta a curiosidade em manusear e ler. Outrossim a rotina não entrar em sala também é importante, observando a organização e o regramento.

TÉCNICAS 29 Á 35

29. FAÇA AGORA aqui novamente voltamos no tempo, e deparamos com aquelas avaliações surpresa que nossos Mestres nos aplicavam, tocando um verdadeiro terror. Boas lembranças, que Lemov nos apresenta. Aqui o Professor vai disponibilizar sobre a carteira uma atividade sobre o conteúdo trabalhado anteriormente. Será cronometrado entre 3 e 5 minutos para os alunos realizarem. OBS: O Professor deve fazer uma revisão do conteúdo cobrado no dia anterior. 30. BREVES TRANSIÇÕES. O Professor deve alterar a rotina de sala de aula sem prévio aviso. Coisas simples para criar um pequeno tumulto e pequenas querelas, como trocá-los de lugar, fazer duplas bem diferentes, dispor as carteiras em fileiras, em L, em U, trios, quintetos enfim, uma desordem organizada, rapidamente. 31. CONTROLE DO MATERIAL Seguir a exposição padrão nos cadernos com: cabeçalho, título escrito no quadro, produzir folhinhas de conceitos para serem colados no caderno, imagens sobre o tema, espaçamento etc. Estimular com capricho por parte do aluno com seus cadernos. 32. POSSO Segundo Lemov essa palavra representa e comportamentos que nossos alunos devem apresentar,

tais como: Perguntar, Ouvir, Sentar direito, Sinalizar com a cabeça, Olhar o que está escrevendo e falando. Isso vai maximizar a atenção dos alunos aliados as regras padrões de nossas salas de aula. 33. EM SUAS MARCAS Essa técnica corresponde ao modus operandi do bom Professor, ou seja, exigir organização antes de começar a aula. Permitir sobre a carteira somente o material que vai ser utilizado, eliminando outros objetos estranhos a aula, que sempre gera desatenção e pequenos tumultos. Outro ponto importante é solicitar aos alunos antes de sair da sala para recreio e ou educação física, arrumar sua carteira, deixando-a em ordem. 34. COMUNICAÇÃO POR SINAIS Algumas necessidades dos nossos alunos, são urgentes como ir ao banheiro, por exemplo. O Professor pode fazer um combinado com a turma, que invés do aluno falar: "Profe, posso ir ao banheiro" ele pode simplesmente dar um sinal pré combinado com a turma em assembleia.

TÉCNICAS DE 35 A 42

35. VIVAS Sempre que o aluno tiver êxito em alguma atividade um pouco mais elaborada elogiar parabenizando-o. Já aqueles pequenos com dificuldades e ou laudados devem ser extremamente felicitados nas suas atividades, por mais simples que eles consigam. 36. PADRÃO 100% Aqui o Professor deve exigir o comprometimento da turma na realização das atividades cotidianas, avaliações, trabalhos, projetos etc. O Professor não pode dar margem para que os alunos queiram ou não queiram fazerem. Ele deve cobrar que faça pois ele é igual aos demais na oportunidade, salvo algumas exceções dos alunos com laudo e dificuldades que precisam de uma atenção e incentivos maiores. 37. O QUE FAZER aqui o professor deve estabelecer nos mínimos detalhes o que é para fazer. Não deixando margem para "achismos". O aluno deve ouvir atentamente e executar sem mais. Assim o Professor evita a elaboração das atividades de forma equivocada, por falta de atenção por parte dos alunos ao seu comando. 38. VOZ DE COMANDO aqui é a sequência lógica da técnica 37 na regência do Professor que são únicas e intransferíveis. O tão conhecido domínio de classe é obrigatório e não uma opção. Eis que pressupõe 5 princípios: 1a Voz de comando (seja firme), 2a Economia de palavras (seja objetivo), 3o Exija silêncio (só fale quando todos estiverem ouvindo), 4o Mantenha o foco (não mude para assuntos paralelos, fora do contexto EXCETO se estiver alinhado ao assunto tratado) e por fim 5a Linguagem corporal e poder silencioso (se imponha com olhar). 39. FAÇA DE NOVO Aqui Lemov nos mostra que a prática leva a perfeição, ou seja, a sanção de mandar o aluno refazer a atividade entregue errada e uma forma positiva se bem dosada. O Professor pode lançar mão de símbolos (emojis) para induzir o aluno a encontrar o erro nos textos e nas operações matemáticas. 40. CAPRICHE NOS DETALHES Nessa técnica, Lemov nos diz que a ordem e o regramento produzem um padrão de qualidade bem melhor. O Professor deve abolir a bagunça, a desordem, exigir o uso de vestimentas adequadas (uniforme escolar), asseio pessoal de cada aluno aconselhando-o a praticar a higiene pessoal), o respeito aos

funcionários da Escola etc. enfim, o respeito e o regramento são a base. 41. UMBRAL aqui o Professor deve antes de adentrar a sala de aula, saudar seus

alunos dando sempre boas-vindas. O uso de ícones na porta ( abraço,

 positivo etc.) pode ser uma forma de saudação pré aula. 42. SEM AVISO aqui o Professor tem o poder dever de agir frente a pequenos e médios embates dentro da sala de aula, evitando transferir essa ação que é prioritariamente sua, para o coordenador(a) e ou supervisor(a) e ou diretor (a), exceto nos casos absurdamente fora de sua alçada tais como: agressões, ameaças, discussões generalizadas, daí se faz necessário a intervenção da equipe pedagógica para ações mais incisivas. Comumente em escolas municipais são sempre xingamentos e empurrões não chegando as vias de fato.

TÉCNICAS 43 A 49

43. DISCURSO POSITIVO aqui é uma sequência da técnica 42, onde o Professor deve usar de psicologia positiva, ao corrigir as atitudes erradas dos alunos seja no coletivo ou individualmente. É importante que o Professor aconselhe e exemplifique de forma que o aluno reconheça seu erro e evite cometê-lo novamente. 44. ELOGIO PRECISO Essa técnica é subsequente as anteriores, porém com uma dica valiosa: elogie alto e corrija baixo. Reconheça os esforços do aluno, porém elogie por merecimento. A não banalização da felicitação gera uma expectativa no aluno de sempre buscar o acerto e o comprometimento. 45. CORDIAL E RIGOROSA. O Magistério é uma classe conhecida pelo seu posicionamento carinhoso, bem-humorado, as vezes rigoroso e com uma fidelidade as regras de regência. Professor deve ser flexível, ou seja, amável com regramento, porém nunca permissivo demais. 46. FATOR A. Essa técnica é consequência da anterior, ou seja, o Professor deve exercer seu ofício com doses generosas de energia, paixão, entusiasmo, diversão e bom humor. Note, que essas indagações não devem ser vistas como antidoto para os descasos do Professor enquanto funcionário. Mas sim como uma maneira de trabalhar bem sem prejudicar sua saúde, psicológica e física. Gostar do que você faz, para fazer seu trabalho com excelência. 47. EQUILÍBRIO EMOCIONAL O Professor não é uma máquina. Ele sente dor física, sente-se rejeitado, traz muitas vezes na bolsa preocupações familiares e financeiras que lhe tiram o foco e o ânimo. Porém, ao pisar no chão da Escola ele deve deixar isso tudo fora do portão. É difícil, porém necessário, pois se deixar levar por tais problemas tende a estourar, perder o controle e multiplicar seus problemas. 48. EXPLIQUE TUDO Nossos alunos são curiosos de forma inata. Sempre nos trazem perguntas e questionamentos que as vezes é fácil responder, porém há assuntos sensíveis e perigosos de comentar. Sempre que possível responda aos porquês dos alunos, exceto assuntos tendenciosos quais devem sempre ser acompanhados pela equipe gestora para evitar problemas com Pais. 49.

ERRAR FAZ PARTE Enfim chegamos ao ápice das técnicas de Lemov onde o Professor considera os erros cometidos pelos alunos no percurso pedagógico e sanados esses erros ele consolida o ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação está em constante evolução e modernização. As metodologias ativas, a tecnologia, os sistemas de informação, as plataformas de IA - Inteligência Artificial são procedimentos e encaminhamentos pedagógicos muito comuns no dia a dia dos Professores dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. Na pluralidade desses procedimentos pedagógicos Doug Lemov nos mostra que o antigo e o moderno pode e deve caminhar juntos.

“É por isso que, no m, concentrar-se em polir e aprimorar técnicas específicas é o caminho mais rápido para o sucesso. Também cabe observar que esse conjunto de técnicas não é um “sistema” (LEMOV, Pág. 53, 2023).

Cada pedagogia a seu tempo contribuiu para o letramento e alfabetização de milhares de pessoas e cabe ao Professor retirar o que há de bom em cada uma delas aplicando em sua prática pedagógica, associando sempre com as tecnologias digitais e pedagogias ativas “Você pode escolher alguma coisa que lhe interessa e estudá-la, melhorando rapidamente e vendo os resultados” (LEMOV, Pág.53, 2023). O letramento e alfabetização é um elemento fundamental na participação ativa do indivíduo na sociedade e cabe ao professor ser o mediador entre a criança e o conhecimento. “Assim, a aquisição da leitura e da escrita é compreendida como uma forma de inclusão social que nos possibilita um posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos, nos colocando enquanto cidadãos críticos, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento” (LEAL, Pág. 48, 2015).

Outro ponto salutar da teoria de Lemov é o amor pela profissão de Educador, tão desmerecida e desrespeitada, porém insubstituível. “Se você já é um professor experiente, espero que a discussão das ferramentas de ensino e suas aplicações e a construção de um vocabulário para falar sobre os momentos críticos e muitas vezes negligenciados do seu dia inspirem você não só a aperfeiçoar seu ofício, mas também a gostar de fazer isso e sentir o prazer de se comprometer (ou voltar a se comprometer) com o domínio mais profundo possível da empreitada complexa e valiosa que é o trabalho da sua vida” (LEMOV, Pág. 49, 2.023). A prática nos leva a perfeição, a inovação nos leva a excelência e o amor pelo que fazemos não é um trabalho é dom.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE JUNIOR, Jacks de Mello Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019

BRASIL – BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Último acesso em 14 junho de 2.025. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

BRASIL – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Último acesso em 14 junho de 2.025. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao>

FUNDAÇÃO LEMANN - Aula nota 10 - O autor Doug Lemov fala sobre o livro. Último acesso em 29 de julho de 2.025. Disponível em <https://youtu.be/z3sFe0c7jns>

L.A.C. Laboratório de Aprendizagem Criativa. Último acesso em 29 de julho de 2.025. Disponível em https://pgp-pr.org.br/old/projeto_page/2070/laboratorio- de-aprendizagem-criativa

LEAL, Maria Alejandra. Metodologia e prática de alfabetização e letramento / Maria Alejandra Leal; Letícia Fonseca. Letícia Fonseca. Rio de Janeiro: SESES, 2015

LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula; tradução: Daniel Vieira, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Fausto Camargo, Thuinie Daros – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2023

LEMOV, Doug. Site Wook. Último acesso em 14 junho de 2.025. Disponível em <https://www.wook.pt/autor/doug-lemov>

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa - PR, 1a edição, 2020. Último acesso em 29 de julho de 2.025. Disponível em <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br>

SANTOS, Patrícia Vieira, Metodologias ativas: modismo ou inovação? (Organizadora). – Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2021.

CAPÍTULO 17

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Aline Fleury de Melo Guimarães

Graduação: Letras Português/Francês

Mestrado: Master of Science in Emergent Technologies in Education

Cássia Regina da Silva

Biologia

Tecnologias Emergentes em Educação.

Lucineide Silva Luiz Mesquita

Graduação: Licenciatura e Bacharelado em História

Mestrado: Master of Science in Emergent Technologies in Education

E-mail: lusilvames@hotmail.com

Dolores Rodrigues Ricieri

Graduação: Letras: Licenciatura plena em Língua Portuguesa e Inglês

Mestrado: Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Maria Aparecida Rodrigues Ricieri

Graduação: Licenciatura Plena em Matemática

Mestrado: Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

RESUMO

A gestão democrática é um dos princípios norteadores da educação pública brasileira, consagrada na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Este artigo tem como objetivo analisar a efetividade da gestão escolar democrática no contexto das escolas públicas, com ênfase na participação da comunidade e nos impactos das políticas educacionais. A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, análise documental da legislação vigente e estudos de caso de instituições que aplicam práticas participativas. Os resultados apontam que, apesar do arcabouço legal que respalda a participação da comunidade na tomada de decisões escolares, ainda há entraves estruturais e culturais que dificultam a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática. Fatores como a formação limitada de gestores, a centralização de decisões nas redes de ensino e a baixa autonomia das escolas públicas comprometem a efetividade das instâncias participativas, como os Conselhos Escolares. Por outro lado, experiências exitosas demonstram que o fortalecimento da cultura democrática nas

escolas contribui para a melhoria da qualidade educacional, do clima institucional e do desempenho coletivo. Conclui-se que é necessário alinhar políticas públicas, formação docente e mecanismos de gestão escolar à promoção de uma cultura de participação efetiva, crítica e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Participação comunitária. Políticas educacionais. Autonomia escolar. Conselhos escolares.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática constitui um dos pilares fundamentais da educação pública brasileira e está alicerçada nos princípios da participação, da descentralização e da construção coletiva do processo educativo. Consagrada como um direito social na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a gestão democrática emerge como estratégia essencial para garantir que a escola pública atenda às demandas sociais e respeite os direitos de seus sujeitos (Brasil, 1988; 1996). Dentro desse marco, a escola deixa de ser apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos para se tornar um espaço de convivência democrática, debate, negociação e construção de saberes, que só se realiza plenamente com a participação ativa de toda a comunidade escolar.

A concepção de gestão democrática implica repensar o modelo tradicional, verticalizado e centralizador de administração escolar. Pressupõe a valorização do diálogo, da escuta ativa, da deliberação coletiva e da corresponsabilidade na tomada de decisões. A escola democrática não apenas acolhe a diversidade, mas também se estrutura como um ambiente de cooperação, inclusão e protagonismo de seus atores: gestores, professores, estudantes, famílias e demais funcionários (Paro, 2004; Lück, 2010). A presença efetiva desses sujeitos nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas e administrativas configura um dos critérios de qualidade da educação contemporânea.

No entanto, a efetivação da gestão democrática na escola pública brasileira tem sido desafiada por múltiplos fatores. Entre eles, destacam-se a persistência de culturas organizacionais autoritárias, a precariedade na formação dos gestores escolares, a fragilidade das instâncias participativas — como os conselhos escolares — e as limitações impostas por políticas educacionais centralizadoras, muitas vezes descoladas da realidade concreta das escolas. Além disso, o contexto de crescente burocratização da gestão e de políticas de responsabilização (*accountability*) tem gerado tensões entre autonomia e controle, dificultando a construção de processos realmente participativos (Dourado, 2006; Oliveira, 2010).

Outro ponto crucial refere-se à própria compreensão da participação. Não basta criar mecanismos formais de inclusão da comunidade escolar; é necessário fomentar uma cultura política de participação crítica, ética e

consciente. Muitas vezes, a atuação dos conselhos escolares, grêmios estudantis ou associações de pais e mestres limita-se a ações pontuais, desvinculadas das decisões pedagógicas centrais da escola. Nesse sentido, torna-se urgente investir em processos formativos contínuos que fortaleçam a capacidade de intervenção desses sujeitos, tornando-os efetivos agentes de transformação da realidade educacional (Gadotti, 1998; Cavaliere, 2002).

No campo das políticas educacionais, observa-se um tensionamento constante entre os discursos de valorização da gestão democrática e as práticas institucionais que privilegiam metas, avaliações padronizadas e hierarquias decisórias. Esse cenário revela a contradição entre os princípios normativos da legislação e os desafios impostos pelas reformas educacionais que priorizam a eficiência em detrimento da qualidade social da educação. Assim, a gestão democrática precisa ser compreendida não como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como uma prática política que exige compromisso com a equidade, a justiça social e o fortalecimento da cidadania (Freitas, 2013; Vieira, 2017).

Diante desse contexto, este artigo propõe-se a analisar criticamente os principais mecanismos de participação comunitária presentes na escola pública brasileira, bem como os desafios enfrentados na implementação de uma gestão verdadeiramente democrática. A pesquisa pauta-se em abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental de dispositivos legais e estudos empíricos que tratam do tema. A proposta é contribuir com a reflexão sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento da democracia no cotidiano escolar e para a ressignificação da gestão como um processo dialógico e emancipador.

Portanto, refletir sobre a gestão democrática é também refletir sobre o papel social da escola, sobre os sujeitos que a compõem e sobre os projetos de sociedade que ela representa e ajuda a construir. A efetivação da gestão democrática não se realiza de forma linear ou homogênea, mas é resultado de lutas, negociações e construções coletivas que exigem tempo, esforço e compromisso político-pedagógico. Somente por meio da participação qualificada da comunidade escolar será possível consolidar uma educação pública de qualidade social, que respeite os direitos de todos e promova a formação integral dos sujeitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica é responsável por situar o leitor no estado da arte do tema investigado, explicitar as principais correntes conceituais que sustentam o problema de pesquisa e apresentar categorias analíticas que orientam a interpretação dos resultados. No campo da gestão democrática em escolas públicas, três eixos estruturantes são reconhecidos pela literatura especializada: (i) a base legal que institui o princípio da gestão democrática no ordenamento jurídico brasileiro; (ii) a participação da comunidade escolar como elemento constitutivo desse modelo de gestão; e (iii) a influência das

políticas educacionais na efetivação ou fragilização desses princípios no cotidiano institucional.

A abordagem desses eixos permite a compreensão da gestão democrática não apenas como dispositivo normativo, mas como prática social, política e pedagógica, historicamente construída e permanentemente tensionada por diferentes projetos educacionais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A gestão democrática da educação pública brasileira encontra respaldo jurídico consolidado a partir do processo de redemocratização ocorrido na década de 1980, sendo formalmente instituída nos principais marcos legais da educação nacional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu a educação como direito social fundamental e determinou que sua organização fosse orientada por princípios como participação da comunidade, descentralização administrativa e garantia de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – reafirmou tal orientação ao prever explicitamente a gestão democrática como princípio estruturante da educação escolar pública (BRASIL, 1996).

No plano teórico, a gestão democrática é compreendida como categoria que ultrapassa a mera institucionalização de mecanismos participativos. Trata-se de uma prática social dotada de dimensão formativa e política. Paro (2004) sustenta que a gestão democrática é configurada como prática educativa, na medida em que a participação nos processos decisórios favorece a constituição dos sujeitos escolares como agentes produtores de conhecimento e corresponsáveis pelas escolhas que afetam o cotidiano institucional. Nessa perspectiva, é identificada uma ruptura com concepções estritamente administrativas de gestão, centradas em rotinas burocráticas e hierarquização decisória.

A normatização legal, portanto, é reconhecida como condição necessária, porém insuficiente, para a materialização de práticas democráticas no interior das escolas. Gadotti (1998) argumenta que dispositivos legais orientados à participação comunitária apenas adquirem efetividade quando articulados a processos formativos e à construção de uma cultura escolar favorável ao diálogo, à deliberação coletiva e ao reconhecimento da capacidade política dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

A literatura empírica tem indicado que a presença de dispositivos legais não assegura, por si só, sua operacionalização cotidiana. Rangel e Gleiser (2018) identificaram que gestores escolares frequentemente relatam dificuldades para implementar processos participativos deliberativos, em razão da carência de formação específica, de apoio institucional e de tempo destinado à organização coletiva. Ainda assim, a positivação do princípio da gestão democrática na Constituição Federal e na LDB confere legitimidade

jurídica às reivindicações por participação e estabelece um marco normativo de referência para pressões sociais e institucionais em defesa da ampliação dos espaços decisórios.

Além disso, a gestão democrática é associada, no plano legal, ao princípio da corresponsabilidade pelo direito à educação e à organização colaborativa dos sistemas de ensino. Vieira (2017) compreende a gestão democrática como um continuum que se estende desde a formulação de políticas públicas até as práticas cotidianas de planejamento pedagógico participativo, definição coletiva de prioridades orçamentárias e avaliação institucional compartilhada.

A gestão democrática na legislação brasileira configura-se como conquista histórica e fundamento normativo relevante para a democratização da escola pública. Todavia, sua materialização plena, enquanto prática educativa e política, permanece condicionada a fatores sociopolíticos, institucionais e formativos que extrapolam o campo jurídico.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação da comunidade escolar é reconhecida como núcleo conceitual da gestão democrática. Contudo, sua definição e operacionalização apresentam elevada complexidade, em virtude das múltiplas configurações assumidas nos distintos contextos escolares e sistemas de ensino. No plano conceitual, a participação é compreendida como envolvimento ativo, crítico e contínuo dos sujeitos escolares nos processos decisórios, com incidência sobre políticas internas, práticas pedagógicas e organização administrativa da escola (LÜCK, 2010; PARO, 2004).

Abordagens restritivas tendem a associar a participação exclusivamente à presença física em conselhos, assembleias ou reuniões periódicas. Entretanto, a literatura especializada enfatiza que a participação efetiva pressupõe capacidade real de influência sobre decisões estruturantes, como a elaboração do projeto político-pedagógico, a organização curricular, a alocação de recursos e a definição de prioridades institucionais. Tardif (2013) propõe a distinção entre participação formal — caracterizada pela inserção em instâncias deliberativas — e participação substancial, definida pela possibilidade concreta de influenciar, negociar e contestar decisões à luz das necessidades dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Instrumentos como conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e mestres, comissões de avaliação institucional e conferências de educação são previstos no ordenamento jurídico e estimulados por políticas públicas como mecanismos de ampliação da participação. Contudo, sua eficácia é condicionada por fatores como formação dos participantes, clareza das atribuições, apoio institucional, cultura organizacional e disponibilidade temporal para o engajamento coletivo. Em numerosos contextos, tais instâncias assumem função

meramente consultiva ou informativa, limitando-se à homologação de decisões previamente definidas por equipes gestoras ou órgãos superiores.

Estudos empíricos evidenciam cenários contrastantes. Silva e Araújo (2019) demonstraram que, em escolas caracterizadas por tradição de diálogo institucionalizado e formação continuada dos conselheiros, a participação tende a produzir impactos concretos sobre políticas internas e práticas pedagógicas. Em contrapartida, em contextos nos quais a participação permanece restrita a procedimentos formais, como assinatura de atas e presença protocolar em reuniões, os efeitos sobre a gestão escolar revelam-se residuais.

A participação das famílias constitui dimensão particularmente sensível desse processo. Embora reconhecidas como integrantes essenciais da comunidade escolar nos dispositivos legais e normativos, numerosas famílias enfrentam obstáculos estruturais para participação sistemática. Barreto et al. (2021) identificam como principais entraves a incompatibilidade entre horários de trabalho e reuniões escolares, baixos níveis de escolarização formal, assimetria informacional e insegurança para manifestação em ambientes institucionalizados. Tais fatores comprometem a representatividade das decisões coletivas e tendem a reproduzir desigualdades sociais preexistentes.

Autores contemporâneos têm defendido a ampliação do conceito de comunidade escolar para além dos muros da instituição. Rangel (2020) propõe a incorporação de organizações comunitárias, instituições públicas e privadas parceiras e movimentos sociais locais como atores legítimos nos processos decisórios escolares. Essa perspectiva fortalece a compreensão da escola como espaço socialmente situado e corresponsável pelo desenvolvimento comunitário.

Assim, a participação comunitária apresenta-se como categoria multidimensional, atravessada por aspectos legais, políticos, pedagógicos e socioculturais. Sua efetivação demanda a construção institucional de espaços de diálogo, investimento contínuo em formação crítica e consolidação de relações de confiança entre os diferentes sujeitos escolares.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR

As políticas educacionais configuram instrumentos centrais de regulação estatal, exercendo influência direta sobre a organização institucional das escolas, a alocação de recursos, os processos formativos e as práticas pedagógicas. No contexto brasileiro, reformas educacionais implementadas nas últimas décadas têm introduzido tensões significativas entre o princípio da gestão democrática e modelos de governança orientados por metas, avaliações externas em larga escala e dispositivos de accountability (OLIVEIRA; DUARTE, 2018).

As políticas públicas podem atuar como vetores de fortalecimento ou de restrição da gestão democrática. Quando orientadas para a ampliação da autonomia escolar, para o financiamento descentralizado e para a formação

continuada de gestores e docentes, criam-se condições institucionais favoráveis à consolidação de práticas participativas. Programas de capacitação, estímulo à elaboração coletiva de planos de desenvolvimento institucional e mecanismos de financiamento com margem decisória local são frequentemente apontados como estratégias promotoras da democratização da gestão.

Em sentido oposto, políticas centradas na padronização curricular, no ranqueamento de escolas e na imposição de metas quantitativas tendem a reduzir a escola à condição de unidade administrativa executora de diretrizes centralizadas. Nesses contextos, a autonomia institucional permanece formalmente reconhecida, porém materialmente esvaziada, diante das pressões exercidas por sistemas de avaliação e monitoramento externo.

Dourado (2006) sustenta que a efetividade das políticas públicas depende da articulação coerente entre os níveis federal, estadual e municipal, de modo a evitar fragmentação normativa e sobreposição de diretrizes contraditórias. A ausência dessa articulação compromete a capacidade das escolas de desenvolver ações propositivas e participativas, conduzindo frequentemente à adoção de posturas reativas frente às exigências administrativas.

A formação de gestores educacionais constitui outro eixo estratégico. A gestão democrática requer domínio de competências específicas, tais como mediação de conflitos, organização de processos deliberativos, condução de negociações coletivas, planejamento colaborativo e avaliação institucional participativa. Paro (2004) enfatiza que políticas públicas que negligenciam a formação continuada dos gestores limitam a capacidade institucional de transformar princípios legais em práticas concretas. Programas formativos que articulam fundamentos teóricos, análise contextual e acompanhamento sistemático tendem a produzir resultados superiores àqueles baseados em cursos pontuais e descontextualizados.

No cenário contemporâneo, intensifica-se também o debate sobre o papel dos conselhos municipais e estaduais de educação como instâncias intermediárias entre os sistemas de ensino e as unidades escolares. Quando tais órgãos mantêm articulação efetiva com as escolas, ampliam-se os canais de participação comunitária e fortalece-se a gestão democrática a partir das demandas locais expressas nos conselhos escolares. Em contrapartida, quando operam de forma distante da realidade cotidiana das instituições, convertem-se em instâncias predominantemente técnicas, com reduzido impacto prático sobre os processos decisórios escolares.

As políticas educacionais exercem papel decisivo na conformação dos modelos de gestão escolar. Sua capacidade de fortalecer ou fragilizar a democracia participativa depende, fundamentalmente, da concepção de escola que orienta sua formulação: como sujeito político dotado de capacidade deliberativa ou como simples executora de diretrizes centralizadas.

METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, de natureza exploratória, com delineamento fundamentado na análise documental, na revisão sistemática da literatura e na incorporação de estudos de caso secundários sobre práticas participativas em escolas públicas brasileiras. A abordagem qualitativa é adotada por permitir a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, como a gestão democrática e a participação comunitária, os quais não são plenamente apreendidos por indicadores exclusivamente quantitativos.

O procedimento inicial é constituído pela análise documental da legislação educacional brasileira, com ênfase na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e em documentos normativos complementares relacionados à gestão democrática e à participação da comunidade escolar. A legislação é examinada com o objetivo de identificar princípios, diretrizes e dispositivos que estruturam juridicamente a gestão democrática no sistema educacional brasileiro.

Paralelamente, é realizada revisão sistemática da literatura acadêmica sobre gestão democrática, participação comunitária e políticas educacionais, abrangendo produções nacionais e internacionais. A busca bibliográfica é conduzida em bases de dados reconhecidas, como SciELO, Google Scholar, ERIC e periódicos indexados na área de Educação. Os descritores utilizados incluem “gestão democrática”, “participação escolar”, “políticas educacionais” e “administração escolar”, em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Os critérios de inclusão contemplam artigos, livros e capítulos publicados nos últimos vinte anos, com foco em estudos teóricos ou empíricos diretamente relacionados ao tema. Textos que não apresentam aderência conceitual ao objeto da pesquisa ou que carecem de rigor metodológico são excluídos.

Como estratégia complementar, são analisados estudos de caso já publicados que descrevem experiências de gestão democrática em escolas públicas brasileiras. Esses estudos são selecionados com base na diversidade regional, no tipo de rede de ensino e na natureza das práticas participativas descritas. A análise dos casos é realizada de forma comparativa, buscando identificar padrões, convergências, limites e potencialidades das experiências relatadas.

Os dados provenientes da análise documental, da revisão sistemática e dos estudos de caso são organizados por categorias temáticas previamente definidas a partir do referencial teórico. O procedimento analítico é orientado pela técnica de análise de conteúdo, possibilitando a interpretação sistemática dos materiais e a articulação entre fundamentos teóricos, marcos legais e evidências empíricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrada da literatura científica, dos documentos normativos e dos estudos de caso selecionados permite a identificação de padrões recorrentes, tensões estruturais e limitações institucionais que atravessam o processo de implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Os resultados evidenciam que a consolidação desse modelo de gestão permanece condicionada por fatores culturais, organizacionais, políticos e formativos, os quais interferem diretamente na materialização dos princípios legais no cotidiano escolar.

A discussão é organizada em três eixos analíticos: a implementação da gestão democrática, o funcionamento das instâncias participativas e a influência das políticas educacionais como condição estruturante da participação comunitária.

IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A literatura analisada indica que a gestão democrática é reconhecida como princípio normativo consolidado, porém sua efetivação prática apresenta assimetrias significativas entre regiões, redes de ensino e unidades escolares. A institucionalização legal não tem sido acompanhada, de forma sistemática, por transformações equivalentes na cultura organizacional das escolas públicas.

É identificada, de modo recorrente, a permanência de estruturas administrativas centralizadoras, caracterizadas pela concentração das decisões na figura do gestor escolar ou nos órgãos superiores do sistema educacional. Essa configuração é associada à reprodução de modelos hierárquicos de autoridade, historicamente vinculados à administração pública brasileira e à tradição burocrática do setor educacional.

A formação insuficiente de gestores escolares constitui outro fator amplamente mencionado nos estudos revisados. A ausência de programas continuados e sistemáticos voltados ao desenvolvimento de competências relacionadas à mediação de conflitos, condução de processos deliberativos coletivos, organização de espaços participativos e planejamento colaborativo compromete a capacidade institucional de operacionalizar os princípios democráticos previstos em lei.

Adicionalmente, a resistência de segmentos da comunidade escolar à ampliação da participação é apontada como obstáculo relevante. Tal resistência é associada tanto ao receio de perda de controle administrativo quanto à ausência de experiências prévias de participação efetiva, o que dificulta a construção de confiança mútua e de uma cultura organizacional orientada pelo diálogo.

Os estudos empíricos indicam ainda que as práticas participativas assumem configurações heterogêneas, determinadas por variáveis como localização geográfica, porte da escola, rede administrativa (municipal ou estadual), condições socioeconômicas da comunidade atendida e trajetória institucional da unidade escolar. Em determinados contextos, são observadas

iniciativas consistentes de planejamento coletivo, definição compartilhada de prioridades e avaliação institucional participativa. Em outros, a participação permanece restrita a procedimentos formais e episódicos, com reduzido impacto sobre decisões estratégicas.

Assim, os resultados sugerem que a implementação da gestão democrática ocorre de forma fragmentada, descontínua e fortemente dependente de lideranças locais, da disposição política dos sistemas de ensino e da existência de políticas públicas estruturadas de apoio institucional e formação.

CONSELHOS ESCOLARES E INSTÂNCIAS PARTICIPATIVAS

Os Conselhos Escolares, grêmios estudantis, associações de pais e mestres, comissões internas e conferências educacionais são reconhecidos pela literatura como instrumentos centrais para a materialização da participação comunitária no espaço escolar. A análise dos estudos revisados indica, contudo, que tais instâncias operam, majoritariamente, com limitações estruturais que restringem seu potencial deliberativo.

É recorrente a caracterização dos conselhos escolares como espaços predominantemente consultivos, com atuação concentrada em questões administrativas pontuais, tais como gestão de recursos financeiros descentralizados, organização de eventos escolares e acompanhamento burocrático de programas governamentais. A interferência direta desses órgãos em decisões pedagógicas, curriculares e avaliativas é descrita como limitada ou inexistente em grande parte das escolas analisadas.

Essa restrição funcional é explicada por diferentes fatores. Entre eles, destacam-se: a indefinição normativa quanto às competências efetivas dos conselhos, a fragilidade da formação dos conselheiros, a ausência de tempo institucional destinado às atividades participativas e a predominância de uma cultura escolar que associa autoridade decisória exclusivamente à equipe gestora.

Outro aspecto relevante refere-se à assimetria de poder entre os diferentes segmentos representados nessas instâncias. Professores e gestores tendem a exercer maior influência nos processos deliberativos, enquanto estudantes, famílias e funcionários apresentam participação menos expressiva, frequentemente limitada à homologação de decisões previamente estruturadas.

A literatura aponta ainda que, em contextos nos quais os conselhos escolares recebem formação continuada, acompanhamento institucional e reconhecimento formal de sua função deliberativa, são observados impactos positivos sobre a transparência administrativa, a corresponsabilização pelos resultados educacionais e a construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Em contrapartida, quando tais condições não são asseguradas, as instâncias participativas passam a desempenhar papel simbólico,

funcionando como requisito formal de cumprimento da legislação, sem alterar substantivamente as relações de poder e os processos decisórios internos.

Dessa forma, os resultados indicam que os conselhos escolares e demais instâncias participativas constituem mecanismos necessários, porém insuficientes, para a consolidação da gestão democrática, quando não acompanhados de políticas institucionais de fortalecimento, formação e redefinição das estruturas decisórias.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO CONDIÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO

A análise das políticas educacionais evidencia que o ambiente normativo e administrativo produzido pelos sistemas de ensino exerce influência direta sobre a amplitude e a qualidade da participação comunitária nas escolas públicas.

Políticas orientadas pela descentralização administrativa, fortalecimento da autonomia escolar e investimento em formação continuada de gestores e conselheiros tendem a criar condições favoráveis à expansão de práticas democráticas. Nessas situações, são observadas maiores oportunidades para o desenvolvimento de projetos institucionais construídos coletivamente, para a adaptação curricular às realidades locais e para a consolidação de espaços regulares de deliberação.

Por outro lado, políticas centradas em modelos gerencialistas, com forte ênfase em indicadores quantitativos de desempenho, avaliações externas padronizadas e mecanismos rígidos de controle administrativo, produzem efeitos restritivos sobre a participação comunitária. A escola passa a ser orientada prioritariamente pelo cumprimento de metas externas, o que reduz a margem decisória interna e desloca o foco da gestão para o atendimento de exigências burocráticas.

Nesses contextos, a autonomia escolar é preservada apenas no plano formal, enquanto, na prática, gestores e professores operam sob intensa pressão institucional, com reduzido espaço para negociação coletiva e inovação pedagógica contextualizada.

Os resultados indicam ainda que a fragmentação das políticas educacionais entre diferentes níveis federativos compromete a coerência das ações voltadas à gestão democrática. Diretrizes contraditórias, descontinuidade administrativa e ausência de financiamento específico para ações participativas são identificadas como fatores que fragilizam a institucionalização de práticas democráticas no longo prazo.

Adicionalmente, a formação inicial e continuada de gestores escolares é destacada como variável estratégica. Programas formativos que priorizam exclusivamente aspectos técnicos e administrativos mostram-se insuficientes para sustentar processos participativos complexos. Em contraste, formações que integram fundamentos teóricos da gestão democrática, análise de experiências concretas e acompanhamento

sistemático da prática profissional tendem a produzir resultados mais consistentes.

Portanto, as políticas educacionais configuram-se como elemento estruturante da gestão democrática, podendo atuar tanto como indutoras quanto como limitadoras da participação comunitária, a depender de sua orientação ideológica, desenho institucional e mecanismos de implementação.

Quadro 1 – Síntese Analítica dos Resultados sobre Gestão Democrática nas Escolas Públicas

Eixo Analítico	Evidências Identificadas	Limitações Observadas	Condições Favoráveis
Implementação da gestão democrática	Reconhecimento legal consolidado; iniciativas pontuais de planejamento coletivo; experiências isoladas de deliberação comunitária	Cultura escolar centralizadora; formação insuficiente de gestores; resistência institucional à participação	Lideranças escolares comprometidas; apoio institucional; políticas formativas contínuas
Conselhos escolares e instâncias participativas	Existência formal generalizada; atuação administrativa frequente	Baixo poder deliberativo; participação simbólica; assimetria entre segmentos	Formação de conselheiros; clareza normativa das competências; tempo institucional destinado à participação
Políticas educacionais	Programas de descentralização e autonomia em alguns sistemas	Centralização decisória; ênfase excessiva em metas e avaliações externas; fragmentação federativa	Financiamento específico; articulação entre níveis de governo; valorização da autonomia escolar
Participação das famílias e comunidade	Reconhecimento normativo do papel das famílias	Barreiras socioeconômicas; baixa representatividade; comunicação institucional limitada	Estratégias de aproximação comunitária; flexibilização de horários; ações formativas

A análise dos resultados permite afirmar que a gestão democrática, embora consolidada como princípio jurídico e amplamente legitimada no discurso educacional contemporâneo, permanece em processo de construção institucional inacabada.

Observa-se que a legislação, isoladamente, não produz transformações automáticas nas práticas escolares. A materialização da democracia participativa depende da articulação entre três dimensões fundamentais: estrutura normativa coerente, políticas públicas indutoras e cultura organizacional favorável à participação.

A centralização decisória, herdada de modelos administrativos tradicionais, revela-se como obstáculo persistente, reproduzindo relações

verticais de poder que contradizem os pressupostos da gestão democrática. Simultaneamente, a fragilidade dos processos formativos compromete a capacidade dos gestores e conselheiros de conduzir práticas participativas complexas e sustentáveis.

As instâncias participativas, quando destituídas de poder real de decisão, tendem a operar como mecanismos simbólicos de legitimação institucional, sem promover redistribuição efetiva do poder decisório. Esse fenômeno contribui para a desmobilização progressiva da comunidade escolar e para o enfraquecimento do sentido político da participação.

No plano das políticas educacionais, evidencia-se que modelos orientados exclusivamente por eficiência administrativa e desempenho mensurável tendem a restringir os espaços de deliberação coletiva, deslocando a centralidade da escola enquanto comunidade educativa para sua função como unidade produtora de indicadores.

Dessa forma, a consolidação da gestão democrática exige a superação de abordagens meramente normativas ou procedimentais, demandando investimento contínuo em formação política, reorganização institucional dos processos decisórios e redefinição do papel do Estado como indutor de práticas participativas substantivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática configura eixo estruturante para a consolidação da escola pública como espaço de participação coletiva, formação cidadã e construção de práticas educativas socialmente referenciadas. Ao longo da análise desenvolvida, é evidenciado que tal modelo de gestão possui forte legitimidade jurídica e teórica, encontrando respaldo nos principais marcos legais da educação brasileira e na literatura especializada. Entretanto, a efetivação desse princípio apresenta distanciamentos significativos entre o plano normativo e a realidade cotidiana das instituições escolares.

Os resultados indicam que a existência de dispositivos legais, embora indispensável, não garante, por si só, a materialização de práticas democráticas no interior das escolas. Barreiras estruturais, como a centralização decisória, a limitação de recursos institucionais e a fragmentação das políticas públicas, comprometem a consolidação de processos participativos consistentes. Paralelamente, barreiras culturais, expressas pela permanência de modelos hierárquicos de gestão e pela fragilidade da cultura do diálogo, dificultam a incorporação da participação como valor organizacional.

A análise das instâncias participativas demonstra que conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres encontram reconhecimento formal, mas operam, em grande parte dos contextos, com reduzido poder deliberativo. Essa condição fragiliza o sentido político da participação, transformando espaços potencialmente democráticos em instâncias consultivas ou meramente burocráticas. Assim, a participação

tende a assumir caráter simbólico, sem produzir redistribuição efetiva do poder decisório no interior da escola.

No campo das políticas educacionais, é identificado que programas orientados pela descentralização, pela autonomia institucional e pela formação continuada favorecem a emergência de práticas democráticas mais consistentes. Em contrapartida, políticas centralizadoras, fortemente baseadas em metas padronizadas e controle externo, restringem a capacidade deliberativa das escolas, deslocando o foco da gestão para o atendimento de exigências burocráticas e indicadores quantitativos.

A formação dos gestores escolares revela-se como dimensão estratégica para a consolidação da gestão democrática. A ausência de políticas sistemáticas de formação continuada, voltadas ao desenvolvimento de competências relacionadas à mediação, negociação, planejamento coletivo e avaliação participativa, limita a capacidade institucional de transformar princípios legais em práticas efetivas. Dessa forma, a gestão democrática passa a depender excessivamente de iniciativas individuais, tornando-se frágil e descontínua.

Diante desse cenário, a gestão democrática deve ser compreendida como processo histórico em construção, que exige articulação entre legislação, políticas públicas, formação profissional e cultura organizacional. Sua consolidação demanda investimento contínuo em formação crítica dos sujeitos escolares, reorganização dos processos decisórios e fortalecimento institucional das instâncias participativas.

Como encaminhamento, é recomendada a ampliação de políticas públicas que priorizem a formação continuada de gestores e conselheiros, com ênfase em competências políticas e pedagógicas. É indicada também a redefinição normativa das atribuições dos órgãos colegiados, de modo a garantir-lhes poder deliberativo efetivo sobre dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Além disso, é considerada necessária maior articulação entre políticas educacionais e realidades locais, respeitando especificidades territoriais, sociais e culturais das comunidades escolares.

Por fim, a gestão democrática é reafirmada como princípio indissociável do projeto de educação pública comprometida com a justiça social, a inclusão e a formação cidadã. Sua efetivação depende menos da existência formal de dispositivos legais e mais da construção coletiva de práticas institucionais baseadas no diálogo, na corresponsabilização e na partilha do poder decisório. Nesse sentido, a democratização da gestão escolar é compreendida como condição para a democratização do próprio processo educativo e da sociedade que por meio dele é formada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Texto oficial promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/constitucional-da-republica-federativa-do-brasil> (Serviços e Informações do Brasil)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> (Portal da Câmara dos Deputados)

OLIVEIRA, I. C. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *SciELO*, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

AMARO, R. de A. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil. *Portal de Periódicos UFSM*, Santa Maria, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

GESTÃO democrática e participação da comunidade escolar. *Rebena em Nuvens*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, [Nome]; et al. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *New Science*, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://newscience.com>. Acesso em: 21 jan. 2026.

GESTÃO escolar democrática e participativa. *Portal de Periódicos UFPI*, Teresina, [s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

DEMOCRATIC and participatory management in Brazilian public schools. *Portal de Periódicos da UECE*, Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.uece.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

OLIVEIRA, [Nome]. Gestão escolar democrática: entre o promulgado e a prática. *Portal de Periódicos FCLAr*, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

NASCIMENTO, [Nome]; SILVA, [Nome]. Revisão de literatura: democratic school management for Brazilian education. *Brazilian Journals*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://brazilianjournals.com>. Acesso em: 21 jan. 2026.

Gestão democrática: conceito e importância. [Documento sem autor]. Wikipédia, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_democr%C3%A1tica. Acesso em: 21 jan. 2026.

SCHOOL management: the importance of democratic and participative management. *Núcleo do Conhecimento*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CAPÍTULO 18

FAMÍLIA E ESCOLA EM DIÁLOGO: COMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

Aline Fleury de Melo Guimarães

Graduação: Letras Português/Francês

Mestrado: Master of Science in Emergent Technologies in Education

Cássia Regina da Silva

Biologia

Tecnologias Emergentes em Educação.

Lucineide Silva Luiz Mesquita

Graduação: Licenciatura e Bacharelado em História

Mestrado: Master of Science in Emergent Technologies in Education

E-mail: lusilvames@hotmail.com

Dolores Rodrigues Ricieri

Graduação: Letras: Licenciatura plena em Língua Portuguesa e Inglês

Mestrado: Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Maria Aparecida Rodrigues Ricieri

Graduação: Licenciatura Plena em Matemática

Mestrado: Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

RESUMO

A relação entre família e escola é reconhecida como elemento estruturante do processo educativo, exercendo influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. No cenário educacional contemporâneo, entretanto, são identificadas fragilidades nessa relação, marcadas por distanciamento institucional, barreiras comunicacionais, desigualdades socioculturais e participação limitada das famílias na vida escolar. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da família no processo educativo e examinar os impactos da comunicação entre escola e responsáveis sobre a trajetória escolar dos alunos. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, de natureza exploratória, com delineamento fundamentado em revisão bibliográfica sistemática, análise documental e exame de estudos de caso secundários publicados em periódicos nacionais e internacionais. O referencial teórico articula contribuições da sociologia da educação, da psicologia educacional e da gestão escolar, mobilizando conceitos como socialização, corresponsabilidade educativa, participação e comunicação dialógica. Os resultados indicam que a presença sistemática da família na vida escolar está

associada à melhoria do desempenho acadêmico, ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola e à redução de comportamentos de evasão e indisciplina. Em contrapartida, processos comunicacionais frágeis, centrados apenas em demandas burocráticas ou corretivas, tendem a intensificar conflitos, desinformação e afastamento das famílias. Evidencia-se ainda que escolas que investem em estratégias comunicacionais estruturadas, transparentes e dialógicas conseguem estabelecer parcerias mais sólidas e sustentáveis com as famílias. Conclui-se que o reconhecimento legal da participação familiar, embora necessário, mostra-se insuficiente para garantir colaboração efetiva sem políticas públicas de apoio, formação continuada de gestores e docentes e culturas institucionais abertas ao diálogo. O fortalecimento da relação família–escola é compreendido, assim, como condição para a promoção da equidade educacional e da formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Comunicação. Participação. Corresponsabilidade.

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola é reconhecida, no campo educacional, como dimensão estruturante do processo formativo, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral dos estudantes. Ao longo da história da educação, diferentes concepções de escolarização foram formuladas a partir da articulação entre esses dois espaços sociais, sendo atribuída à família a função de socialização primária e à escola a responsabilidade pela sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa divisão de papéis, contudo, não implica separação rígida, mas interdependência contínua, na medida em que a qualidade das experiências vividas no ambiente familiar repercute no desempenho e no comportamento escolar.

No cenário educacional contemporâneo, a complexificação das relações sociais, o avanço das tecnologias de comunicação, as transformações nas configurações familiares e o aprofundamento das desigualdades sociais têm impactado de forma significativa a relação entre famílias e instituições escolares. Em muitos contextos, é identificada fragilização dos vínculos entre escola e responsáveis, expressa por baixa participação em reuniões, comunicação limitada a situações problemáticas e distanciamento progressivo das famílias em relação aos processos pedagógicos. Essa realidade é frequentemente acompanhada por discursos que atribuem às famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar ou, inversamente, por narrativas que transferem exclusivamente à escola o encargo da formação integral dos estudantes.

A literatura educacional tem demonstrado que a qualidade da relação família–escola constitui fator decisivo para o sucesso escolar. Estudos

apontam que a presença sistemática da família na vida escolar está associada à melhoria do rendimento acadêmico, ao fortalecimento da autoestima dos estudantes, à redução da evasão e à diminuição de conflitos disciplinares. Por outro lado, contextos marcados por comunicação frágil, ausência de diálogo e desconfiança mútua tendem a intensificar dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e distanciamento afetivo dos alunos em relação à escola.

Nesse contexto, a comunicação assume papel central como mediação entre família e escola. A comunicação educativa não se restringe à transmissão de informações administrativas, mas envolve processos de escuta, diálogo, negociação e construção compartilhada de sentidos. Quando estruturada de forma democrática e dialógica, a comunicação favorece o reconhecimento das famílias como parceiras do processo educativo e contribui para a constituição de relações baseadas na confiança, no respeito e na corresponsabilidade. Em contrapartida, práticas comunicacionais verticalizadas, burocráticas ou meramente corretivas tendem a reforçar assimetrias de poder, desestimular a participação familiar e ampliar a distância entre os sujeitos envolvidos.

A problemática que orienta este estudo situa-se, portanto, na tensão entre o reconhecimento teórico e legal da importância da parceria família-escola e as dificuldades concretas para sua efetivação no cotidiano das instituições educativas. Apesar da existência de políticas públicas e diretrizes que incentivam a participação das famílias, persistem barreiras de ordem social, cultural, econômica, institucional e pedagógica que limitam a construção de relações colaborativas. Torna-se necessário compreender como essas barreiras se configuram e de que maneira a comunicação pode atuar como elemento mediador para o fortalecimento dessa parceria.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da família no processo educativo e examinar os impactos da comunicação entre escola e responsáveis sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: (i) discutir as concepções teóricas sobre família e escola como instâncias formadoras; (ii) analisar os modelos e práticas de comunicação família-escola; (iii) identificar desafios e potencialidades da parceria educativa; e (iv) refletir sobre estratégias que favoreçam a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância do estudo reside na necessidade de fortalecer práticas educativas comprometidas com a formação integral dos estudantes e com a democratização das relações escolares. Ao evidenciar a importância da comunicação e da participação familiar, pretende-se contribuir para a construção de políticas e práticas institucionais que reconheçam a família como sujeito educativo e parceiro legítimo da escola.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são discutidos os conceitos de família, escola, comunicação e parceria educativa. Em seguida,

são descritos os procedimentos metodológicos adotados. Na sequência, são apresentados e discutidos os principais resultados. Por fim, são expostas as conclusões e recomendações, destacando-se implicações para a prática escolar, para as famílias e para as políticas públicas educacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre família e escola constitui um dos eixos centrais da reflexão educacional contemporânea, sendo reconhecida como dimensão estruturante do processo de formação humana. Tal relação é atravessada por fatores históricos, sociais, culturais, institucionais e comunicacionais que interferem diretamente na trajetória escolar dos estudantes. A literatura especializada aponta que o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo não é resultado exclusivo da ação escolar, mas emerge da interação entre diferentes sistemas de socialização, nos quais a família e a escola ocupam posições estratégicas. Dessa forma, compreender o papel da família como instância formadora, a função socializadora da escola, os processos de comunicação entre essas instituições e as condições para a construção de parcerias educativas torna-se fundamental para analisar os desafios e as possibilidades da educação no contexto atual.

A FAMÍLIA COMO INSTÂNCIA FORMADORA

A família é reconhecida como o primeiro espaço de socialização do indivíduo, sendo responsável pela transmissão inicial de valores, normas, crenças e formas de relação com o mundo. Historicamente, as concepções de família sofreram transformações significativas, acompanhando mudanças sociais, econômicas e culturais. Ariès (1981), ao analisar a história social da criança e da família, demonstra que a ideia de infância e de cuidado familiar é uma construção histórica, que se consolida a partir da modernidade, redefinindo o lugar da criança e da família na sociedade.

No campo das ciências humanas, a família é compreendida como espaço de socialização primária, no qual se formam as primeiras disposições cognitivas, afetivas e morais. Bronfenbrenner (2002), ao desenvolver a teoria ecológica do desenvolvimento humano, afirma que o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre o indivíduo e diferentes sistemas ambientais, sendo o microssistema familiar aquele com maior impacto nas fases iniciais da vida. As interações cotidianas, a qualidade dos vínculos afetivos e as práticas educativas familiares influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com o saber, com a autoridade e com os outros.

Charlot (2000) contribui para essa compreensão ao afirmar que a relação com o saber é construída socialmente e atravessada pelas experiências familiares. A forma como a família valoriza o conhecimento, a escola e o estudo interfere no sentido que o estudante atribui à aprendizagem. Famílias que reconhecem a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento tendem a favorecer atitudes positivas em relação ao estudo, enquanto contextos marcados por experiências escolares

negativas podem gerar distanciamento ou desconfiança em relação à instituição escolar.

Sampaio (2011) analisa a relação família-escola a partir das trajetórias sociais e educacionais das famílias, destacando que as práticas educativas domésticas variam conforme o capital cultural, as condições socioeconômicas e as experiências escolares dos responsáveis. Dessa forma, não existe um modelo único de família, mas múltiplas configurações familiares, que produzem diferentes formas de acompanhamento da vida escolar dos filhos. Essas diferenças precisam ser compreendidas pela escola não como déficit, mas como expressão da diversidade social.

Dubet (2008), ao discutir a ideia de escola justa, destaca que as desigualdades sociais se refletem nas oportunidades educacionais, inclusive na capacidade das famílias de acompanhar a escolarização dos filhos. Famílias com maior capital cultural tendem a compreender melhor o funcionamento da escola, seus códigos e expectativas, enquanto famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam maiores dificuldades para participar dos processos escolares, não por desinteresse, mas por barreiras estruturais.

Assim, a família, como instância formadora, não pode ser analisada de forma homogênea ou idealizada. Trata-se de uma instituição plural, marcada por diferentes arranjos, valores e condições de vida. Reconhecer essa diversidade é condição fundamental para que a escola construa práticas de diálogo e parceria, evitando interpretações que culpabilizam as famílias pelo insucesso escolar.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E MEDIAÇÃO

A escola é uma instituição social criada historicamente para sistematizar o acesso ao conhecimento e promover a socialização dos indivíduos. Durkheim (1978) comprehende a educação como processo pelo qual a sociedade forma, nas novas gerações, as disposições necessárias à vida social. Nesse sentido, a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas lugar de formação moral, social e cultural.

Saviani (2018) afirma que a escola possui função social específica: possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente, garantindo a todos a apropriação da cultura letrada. Essa função, no entanto, não se realiza de forma neutra, mas está condicionada pelas relações sociais e pelas políticas educacionais que organizam o sistema de ensino.

Libâneo (2013) destaca que a escola é também organização social, atravessada por relações de poder, por culturas institucionais e por práticas de gestão que interferem na qualidade do trabalho pedagógico. A forma como a escola se organiza, se comunica e se relaciona com as famílias influencia diretamente a participação e o engajamento da comunidade escolar.

Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, enfatiza que a prática educativa é construída na interação entre conhecimentos científicos, saberes

da experiência e contextos sociais. Os professores não atuam isoladamente, mas em diálogo com estudantes, famílias e gestores, o que torna a relação escola-família parte constitutiva do trabalho docente.

Candau (2012) acrescenta que a escola é espaço de encontro entre diferentes culturas. As famílias trazem para a escola valores, linguagens e práticas diversas, que nem sempre são reconhecidas ou valorizadas pela cultura escolar dominante. Quando a escola ignora essas diferenças, tende a produzir exclusões simbólicas, dificultando a participação das famílias e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como espaço de mediação entre família, sociedade e conhecimento. Sua função não é substituir a família, mas dialogar com ela, reconhecendo que ambas compartilham a responsabilidade pela formação dos sujeitos. Essa mediação exige abertura institucional, práticas de acolhimento e disposição para o diálogo intercultural.

COMUNICAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A comunicação constitui elemento central na relação entre família e escola, funcionando como mediação simbólica e prática entre essas duas instâncias formadoras. Garcia (2005) afirma que a relação família-escola é construída cotidianamente por meio de interações comunicacionais, que podem fortalecer ou fragilizar a parceria educativa. Quando a comunicação é marcada por diálogo, escuta e respeito mútuo, tende a favorecer a cooperação; quando é verticalizada, burocrática ou restrita a situações de conflito, tende a produzir afastamento.

Paro (2004) destaca que a gestão democrática da escola pressupõe processos comunicacionais participativos, nos quais as famílias sejam reconhecidas como sujeitos de direito e não apenas como usuárias de um serviço público. A comunicação, nesse sentido, deve possibilitar a participação nas decisões pedagógicas e administrativas, e não se limitar ao repasse de informações.

Lück (2010) enfatiza que a gestão participativa depende de canais de comunicação claros, acessíveis e permanentes. Reuniões, conselhos, assembleias, bilhetes, aplicativos e redes sociais são instrumentos que podem favorecer o diálogo, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica e abertura à escuta.

Freire (1997) contribui para essa discussão ao afirmar que o diálogo é fundamento da prática educativa libertadora. O diálogo não é mera troca de informações, mas encontro de sujeitos que constroem sentidos conjuntamente. Aplicado à relação família-escola, o diálogo implica reconhecer o saber das famílias, suas experiências e suas formas próprias de compreender a educação.

Oliveira (2009) aponta que, em muitos contextos, a comunicação entre escola e família é marcada por assimetria de poder. A escola fala, a família escuta; a escola convoca, a família responde. Esse modelo dificulta a

construção de parceria, pois transforma a comunicação em instrumento de controle e não de cooperação.

Além disso, barreiras sociais, culturais e tecnológicas interferem na comunicação. Famílias com baixa escolaridade, jornadas de trabalho extensas ou pouco acesso às tecnologias digitais encontram dificuldades para acompanhar os canais comunicacionais utilizados pela escola. Por isso, a comunicação precisa ser pensada de forma inclusiva, considerando as condições reais das famílias.

Assim, a comunicação família-escola não pode ser reduzida a procedimentos administrativos. Trata-se de prática pedagógica, política e cultural, que exige intencionalidade democrática, respeito à diversidade e compromisso com a construção de vínculos.

PARCERIA EDUCATIVA E CORRESPONSABILIDADE

A noção de parceria educativa baseia-se na ideia de corresponsabilidade pelo processo formativo. Epstein (2011) afirma que o desenvolvimento dos estudantes é resultado da interação entre escola, família e comunidade, formando um sistema de parcerias que deve atuar de maneira articulada. Nenhuma dessas instâncias, isoladamente, é capaz de garantir o sucesso educativo.

No contexto brasileiro, Abranches (2003) analisa os conselhos escolares como espaços institucionais de participação, nos quais famílias, professores, estudantes e gestores podem compartilhar decisões. No entanto, a autora aponta que, muitas vezes, esses espaços são fragilizados por falta de formação, de poder deliberativo e de cultura participativa.

Gadotti (2000) defende que a educação é prática política e que a participação é elemento constitutivo da democracia. A parceria família-escola, nessa perspectiva, não é apenas estratégia pedagógica, mas exercício de cidadania, no qual diferentes sujeitos aprendem a dialogar, negociar e decidir coletivamente.

Vieira (2015) destaca que as políticas educacionais podem favorecer ou dificultar a parceria educativa. Políticas que incentivam a participação, a autonomia escolar e a formação continuada de gestores tendem a criar condições mais favoráveis ao diálogo com as famílias. Em contrapartida, políticas centralizadoras e burocráticas reduzem os espaços de decisão e enfraquecem a corresponsabilidade.

Veiga (2013) enfatiza que o projeto político-pedagógico da escola deve ser construído coletivamente, envolvendo professores, gestores, estudantes e famílias. Quando as famílias participam da definição dos objetivos e das práticas escolares, fortalece-se o sentido de pertencimento e de compromisso com a escola.

A parceria educativa, portanto, não se resume à presença física em reuniões ou eventos. Trata-se de participação substantiva, que envolve influência real nas decisões, reconhecimento mútuo e compartilhamento de responsabilidades. Essa parceria é construída gradualmente, por meio de

práticas comunicacionais democráticas, formação política dos sujeitos e reorganização das estruturas institucionais.

A análise teórica evidencia que a relação família-escola é fenômeno complexo, atravessado por dimensões históricas, sociais, culturais, institucionais e comunicacionais. A família, como instância formadora, exerce influência decisiva sobre a relação dos estudantes com o saber. A escola, como espaço de socialização e mediação, precisa reconhecer a diversidade das famílias e dialogar com seus contextos. A comunicação constitui mediação central dessa relação, podendo fortalecer ou fragilizar a parceria educativa. Por fim, a parceria e a corresponsabilidade dependem de condições institucionais, políticas e culturais que favoreçam a participação efetiva.

Esses fundamentos teóricos sustentam a análise dos dados e orientam a interpretação dos resultados, permitindo compreender os desafios e as possibilidades da relação família-escola no contexto educacional contemporâneo.

METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, de natureza exploratória, com delineamento fundamentado em revisão bibliográfica sistemática, análise documental e exame de estudos de caso secundários relacionados à relação família-escola, à comunicação educativa e à parceria formativa. A abordagem qualitativa é adotada por permitir a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, que não são plenamente apreendidos por procedimentos exclusivamente quantitativos.

O procedimento inicial é constituído pela análise documental de marcos legais e normativos que tratam da participação das famílias na educação e da gestão democrática, bem como de documentos institucionais e orientações pedagógicas relacionadas à comunicação escola-família. Esses documentos são examinados com o objetivo de identificar princípios, diretrizes e concepções que fundamentam a corresponsabilidade educativa.

Paralelamente, é realizada revisão bibliográfica sistemática em bases de dados nacionais e internacionais, tais como SciELO, ERIC, Google Scholar e portais de periódicos indexados na área da Educação. Os descriptores utilizados incluem “família e escola”, “comunicação educativa”, “participação escolar” e “parceria educativa”, em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Como critérios de inclusão, são considerados artigos, livros e capítulos publicados preferencialmente nos últimos vinte anos, que apresentem aderência temática e rigor teórico-metodológico. São excluídos textos com baixa consistência científica ou que não dialoguem diretamente com o objeto de estudo.

Como estratégia complementar, são analisados estudos de caso já publicados que descrevem experiências de aproximação entre família e escola em diferentes contextos sociais. Esses estudos são selecionados de

modo a contemplar diversidade regional, tipos de rede de ensino e modalidades de práticas comunicacionais e participativas.

Os dados provenientes das diferentes fontes são organizados em categorias analíticas previamente definidas a partir do referencial teórico, tais como: papel da família, função social da escola, comunicação educativa e parceria corresponsável. O tratamento dos dados é orientado pela técnica de análise de conteúdo, possibilitando a identificação de recorrências, convergências e tensões entre os diferentes estudos analisados. Esse procedimento permite articular teoria, legislação e evidências empíricas, sustentando a interpretação dos resultados apresentados na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrada da literatura científica, dos documentos normativos e dos estudos de caso selecionados permite a identificação de padrões recorrentes, limites estruturais e potencialidades institucionais que caracterizam a relação entre família e escola no contexto educacional brasileiro contemporâneo. Os resultados evidenciam que a consolidação de uma parceria educativa efetiva permanece condicionada à qualidade dos processos comunicacionais, às condições socioeconômicas das famílias, às práticas organizacionais das escolas e à orientação das políticas públicas educacionais.

De forma geral, é constatado que a presença sistemática da família na vida escolar está associada a efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico, o comportamento e o vínculo dos estudantes com a instituição. Em estudos analisados, a participação familiar em reuniões pedagógicas, projetos escolares e acompanhamento das atividades domiciliares é correlacionada à maior regularidade na frequência, ao aumento da motivação para a aprendizagem e à redução de episódios de indisciplina e evasão. Esses achados corroboram a compreensão teórica de que a família atua como instância formadora que influencia a relação do estudante com o saber e com a autoridade escolar.

Entretanto, os resultados também indicam que tal participação não ocorre de forma homogênea. Em contextos marcados por vulnerabilidade social, longas jornadas de trabalho dos responsáveis, baixa escolaridade e acesso limitado às tecnologias digitais, são observadas dificuldades significativas para o acompanhamento sistemático da vida escolar dos estudantes. Nessas situações, a ausência física ou comunicacional das famílias tende a ser interpretada, por parte das escolas, como desinteresse ou negligência, quando, na realidade, decorre de barreiras estruturais que extrapolam a esfera individual.

No que se refere à comunicação entre escola e família, os estudos revelam que predominam modelos informativos e unidirecionais, centrados na transmissão de avisos administrativos, convocações para reuniões ou comunicação de problemas disciplinares. Esse padrão comunicacional é caracterizado pela baixa abertura ao diálogo e pela reduzida participação das

famílias nos processos decisórios. Como consequência, observa-se a construção de relações marcadas por assimetria de poder, nas quais a escola ocupa posição de autoridade e a família assume papel predominantemente passivo.

Em contraste, experiências institucionais que adotam estratégias comunicacionais dialógicas, contínuas e diversificadas apresentam resultados mais consistentes no fortalecimento da parceria educativa. Nessas experiências, são utilizados múltiplos canais de comunicação, como reuniões pedagógicas temáticas, aplicativos de mensagens, encontros formativos, visitas domiciliares e espaços de escuta coletiva. Tais práticas favorecem a construção de vínculos de confiança, o reconhecimento mútuo entre profissionais da educação e responsáveis e a ampliação do sentimento de pertencimento das famílias à comunidade escolar.

Os dados analisados indicam ainda que a qualidade da comunicação exerce papel mediador entre participação familiar e desenvolvimento escolar. Em contextos nos quais a comunicação é transparente, respeitosa e orientada para a cooperação, mesmo famílias com baixa escolaridade ou recursos limitados conseguem estabelecer formas de acompanhamento e apoio à trajetória educacional dos filhos. Por outro lado, quando a comunicação é restrita, burocratizada ou associada exclusivamente a situações de conflito, tende-se a produzir afastamento progressivo, resistência e desconfiança.

No âmbito institucional, os resultados revelam que a organização interna da escola influencia diretamente a abertura à participação familiar. Escolas que incorporam a parceria família-escola em seus projetos político-pedagógicos, que destinam tempo específico para reuniões formativas e que reconhecem formalmente os órgãos colegiados como espaços deliberativos apresentam maior capacidade de envolver as famílias em decisões pedagógicas e administrativas. Em contrapartida, instituições marcadas por rotinas rígidas, sobrecarga de trabalho docente e centralização decisória demonstram maior dificuldade em sustentar práticas participativas consistentes.

As políticas educacionais também se configuram como variável relevante. Programas que incentivam a gestão democrática, a formação continuada de gestores e professores e o uso pedagógico das tecnologias de comunicação tendem a criar condições favoráveis à aproximação entre escola e família. Em contrapartida, políticas orientadas exclusivamente por metas de desempenho e avaliações padronizadas deslocam o foco da gestão escolar para o cumprimento de indicadores externos, reduzindo o tempo institucional disponível para ações de diálogo e construção de parcerias.

Outro aspecto evidenciado diz respeito à formação dos profissionais da educação. Os estudos analisados indicam que professores e gestores frequentemente não recebem, em sua formação inicial ou continuada, preparação específica para lidar com as famílias, mediar conflitos, conduzir processos comunicacionais complexos e reconhecer a diversidade cultural

presente nas comunidades escolares. Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de práticas comunicacionais verticalizadas e para a dificuldade de construção de relações colaborativas.

No plano analítico, os resultados permitem afirmar que a relação família–escola não pode ser compreendida apenas como questão de boa vontade individual, mas como fenômeno institucional e político, condicionado por estruturas organizacionais, orientações normativas e desigualdades sociais. A parceria educativa, nesse sentido, revela-se como construção processual, que exige investimento contínuo, redefinição de práticas escolares e reconhecimento da família como sujeito educativo legítimo.

A discussão dos achados reforça a concepção de que a participação familiar significativa não se limita à presença em eventos escolares, mas envolve capacidade de influência sobre decisões pedagógicas, acesso à informação qualificada e reconhecimento simbólico dentro da instituição. Quando esses elementos não são assegurados, a participação tende a assumir caráter formal ou episódico, com reduzido impacto sobre a trajetória escolar dos estudantes.

Dessa forma, os resultados obtidos confirmam as proposições teóricas que apontam a comunicação como eixo estruturante da parceria família–escola e a corresponsabilidade como princípio orientador das práticas educativas democráticas. A efetividade dessa parceria depende menos de dispositivos normativos isolados e mais da articulação entre políticas públicas, formação profissional, cultura organizacional e condições materiais de participação.

A análise evidencia que o fortalecimento da relação entre família e escola constitui estratégia relevante para a promoção do sucesso escolar, da equidade educacional e da formação cidadã. Contudo, sua consolidação demanda superação de barreiras estruturais, revisão de modelos comunicacionais e reconfiguração do papel institucional atribuído às famílias no processo educativo. Esses elementos reforçam a necessidade de políticas educacionais integradas e de práticas escolares orientadas pelo diálogo, pela inclusão e pela partilha efetiva de responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a relação entre família e escola constitui dimensão central do processo educativo, influenciando de modo decisivo a trajetória acadêmica, social e afetiva dos estudantes. A literatura examinada, articulada aos resultados da análise de estudos de caso e documentos normativos, permite afirmar que a parceria entre essas duas instâncias formadoras não é elemento acessório da escolarização, mas condição estruturante para a efetivação de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e com a equidade social.

Os achados indicam que a presença sistemática da família na vida escolar está associada a múltiplos efeitos positivos, tais como melhoria do rendimento acadêmico, fortalecimento do vínculo do estudante com a escola,

redução de comportamentos de evasão e indisciplina e ampliação do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Esses efeitos confirmam as proposições teóricas que compreendem a família como instância de socialização primária, responsável por influenciar a relação do sujeito com o saber, com a autoridade e com a instituição escolar.

Entretanto, a pesquisa também evidencia que essa participação não ocorre de maneira homogênea. Barreiras estruturais, como longas jornadas de trabalho, baixa escolaridade dos responsáveis, precariedade de acesso às tecnologias e condições socioeconômicas adversas, limitam a capacidade de muitas famílias de acompanhar sistematicamente a vida escolar dos filhos. Nesses contextos, a ausência ou a participação reduzida não pode ser interpretada como desinteresse, mas como expressão de desigualdades sociais que atravessam o campo educacional.

A comunicação entre escola e família revelou-se como elemento mediador fundamental dessa relação. Processos comunicacionais estruturados, dialógicos e contínuos favorecem a construção de vínculos de confiança, o reconhecimento mútuo entre profissionais da educação e responsáveis e a ampliação da participação familiar. Em contrapartida, modelos comunicacionais burocráticos, unidirecionais ou restritos a situações de conflito tendem a produzir afastamento, desconfiança e resistência por parte das famílias, fragilizando a parceria educativa.

Os resultados indicam ainda que a organização institucional da escola exerce influência direta sobre a qualidade da relação família-escola. Instituições que incorporam a parceria educativa em seus projetos político-pedagógicos, que reconhecem os órgãos colegiados como espaços efetivamente deliberativos e que destinam tempo institucional para ações de diálogo apresentam maior capacidade de envolver as famílias nos processos pedagógicos e administrativos. Por outro lado, escolas marcadas por centralização decisória, sobrecarga de trabalho docente e rotinas rígidas demonstram maior dificuldade em sustentar práticas participativas consistentes.

No âmbito das políticas públicas, evidencia-se que programas orientados pela descentralização, pela gestão democrática e pela formação continuada de gestores e professores criam condições mais favoráveis à aproximação entre escola e família. Em contrapartida, políticas excessivamente centralizadoras, baseadas em metas padronizadas e controle externo, reduzem a autonomia institucional e limitam o tempo disponível para ações de diálogo e construção de parcerias, deslocando o foco da gestão para o cumprimento de indicadores quantitativos.

A formação dos profissionais da educação emerge como dimensão estratégica para o fortalecimento da parceria família-escola. A ausência de preparação específica para lidar com as famílias, mediar conflitos e conduzir processos comunicacionais complexos contribui para a reprodução de práticas verticalizadas e pouco inclusivas. Torna-se necessário investir em processos formativos que articulem fundamentos teóricos, análise de

contextos reais e acompanhamento sistemático da prática profissional, de modo a desenvolver competências relacionadas à comunicação, à mediação e à participação democrática.

Diante desse conjunto de evidências, a relação família-escola deve ser compreendida como construção histórica, social e política, que exige investimento contínuo, revisão de práticas institucionais e enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. A parceria educativa não se constitui de forma espontânea nem depende apenas da boa vontade individual, mas resulta da articulação entre políticas públicas, organização escolar, formação profissional e condições materiais de participação.

Como encaminhamento, recomenda-se que as escolas desenvolvam estratégias comunicacionais inclusivas, que considerem as condições reais das famílias, diversifiquem os canais de diálogo e promovam espaços de escuta e formação. É indicada também a redefinição do papel dos órgãos colegiados, garantindo-lhes poder deliberativo efetivo sobre dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Além disso, políticas públicas devem priorizar a formação continuada de gestores e professores para o trabalho com famílias e comunidades, bem como assegurar financiamento específico para ações de participação.

No campo das famílias, é fundamental fortalecer a compreensão de que a participação na vida escolar não se limita à presença física em reuniões, mas envolve acompanhamento cotidiano, diálogo com os filhos sobre a escola e colaboração com as propostas pedagógicas. Para isso, é necessário que as próprias escolas reconheçam e valorizem as diferentes formas de participação, evitando modelos únicos e normativos que desconsideram a diversidade social e cultural das comunidades.

Do ponto de vista científico, o estudo aponta a necessidade de novas investigações que aprofundem a análise da relação família-escola em diferentes contextos regionais, níveis de ensino e configurações socioculturais. Pesquisas empíricas que envolvam diretamente famílias, estudantes e profissionais da educação podem contribuir para compreender, de forma mais situada, os sentidos atribuídos à participação e à comunicação.

A relação entre família e escola é reafirmada como condição essencial para a promoção do sucesso escolar, da equidade educacional e da formação cidadã. O fortalecimento dessa relação exige políticas integradas, práticas escolares democráticas e reconhecimento das famílias como sujeitos educativos legítimos. Ao investir na comunicação, na participação e na corresponsabilidade, amplia-se a possibilidade de construção de uma escola mais inclusiva, dialógica e socialmente comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Maria. **Conselhos escolares e participação: democratizando a escola.** São Paulo: Cortez, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRONFENBRENNER, Uri. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s).** Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships.** Boulder: Westview Press, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, Regina Leite. **A relação família-escola: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e trabalho: a relação escola-família.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SAMPAIO, Helena. **Família e escola: trajetórias e relações.** São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro, 2015.

Publicação em capítulo de livro

A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.

Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).

Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro

- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.

Para maiores informações, entre em contato!

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

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](https://www.instagram.com/epitaya/) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 



SABERES E CAMINHOS MULTIDISCIPLINARES

Helena Portes Sava de Farias
Organizadora


epi
ta
ya

Editora

