

Camila Tâmires Alves Oliveira
(Org.)

O FUTURO DA EDUCAÇÃO

DESAFIOS, TENDÊNCIAS E OPORTUNIDADES



científica digital



CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte Edição © 2025 Científica Digital
Diego Santos Texto © 2025 Os Autores
Diogo Lima 1ª Edição - 2025
Imagens da Capa Acesso Livre - Open Access
Adobe Stock - 2025

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F996 O futuro da educação: desafios, tendências e oportunidades / Organização de Camila Tâmires Alves Oliveira. – Barueri-SP: Científica Digital, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-83998-72-9
DOI 10.37885/978-65-83998-72-9

1. Educação. I. Oliveira, Camila Tâmires Alves (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2025

Camila Tâmires Alves Oliveira
(Org.)

O Futuro da Educação: Desafios, Tendências e Oportunidades

1ª EDIÇÃO



científica digital

2025 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores cujo envolvimento enriqueceu significativamente as discussões neste espaço formativo. Além disso, resulta de iniciativas interinstitucionais e ações voltadas ao incentivo à pesquisa, congregando especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional.

Seu principal objetivo é fortalecer a integração entre instituições, tanto no Brasil quanto no exterior, por meio de redes de pesquisa comprometidas com a formação continuada de profissionais da educação. Para isso, busca-se a produção e a ampla disseminação do conhecimento em distintas áreas do saber.

Expressamos nossa profunda gratidão aos autores pelo empenho, comprometimento e dedicação na concepção e finalização desta obra. Esperamos que ela se consolide como um recurso didático-pedagógico valioso, atendendo às necessidades de estudantes, docentes de todos os níveis de ensino e demais interessados na temática.

Camila Tâmires Alves Oliveira

SUMÁRIO

Capítulo 01

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Larissa Cardoso Pires; Arleson Eduardo Monte Palma Lopes

doi 10.37885/250419115 8

Capítulo 02

ENSINO INTERDISCIPLINAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Pâmela Silva Moreira Araújo; Franklin Noel dos Santos; Renan Elvis Crivellaro

doi 10.37885/250619540 21

Capítulo 03

SENSIBILIZAÇÃO PARA A DEMÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO: IMPACTO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA *CORTEX SCHOOL BAG* NAS ATITUDES E PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS

Carolina Reina; Susana Lopes; Marlene Rosa

doi 10.37885/250819989 42

Capítulo 04

EDUCAÇÃO FINANCEIRA LÚDICA NO ENSINO BÁSICO: JOGOS DIDÁTICOS COMO PONTE ENTRE CONHECIMENTO E VIVÊNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Silvio Silva Dos Santos; Valdelírio da Silva e Silva

doi 10.37885/251020316 67

Capítulo 05

BIBLIOTECA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL: UMA REVISÃO DO TIPO “ESTADO DO CONHECIMENTO”

Cleiton Santos da Silva; Jaqueline Moll

doi 10.37885/251120667 88

Capítulo 06**IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL:
UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

Luciano Duarte; Fuvio Marino Negro

doi 10.37885/251120716 111**Capítulo 07****TÓPICOS PARA REFLEXÃO: APOROFOBIA E CEGUEIRA MORAL NA
CONTEMPORANEIDADE?**Paulo Henrique Vieira de Macedo; Maria Beatriz Pereira da Silva; Tone Edson Matos de Sousa;
Prenticimar Veloso Gusmão; Carlos Alberto Fernandes Gusmão; Bruno da Silva Dutra; Lindomar
Pereira de Souza ; Wesley Henrique Machado de Sousa; Deunejane da Silva Oliveira**doi** 10.37885/251220945 125**Capítulo 08****REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
CRÍTICA-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA**

Francilane Eulália de Souza; Marcos Wenicius Teixeira Melo; Eduardo Oliveira Agostinho

doi 10.37885/260121028 135**SOBRE OS ORGANIZADORES** 147**ÍNDICE REMISSIVO** 148

01

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Larissa Cardoso Pires

Arleson Eduardo Monte Palma Lopes

RESUMO

O capítulo tem como objetivo analisar a contribuição da educação matemática na prática pedagógica de ensino de matemática. Quanto a metodologia a pesquisa caracteriza-se como qualitativa com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica. Ao longo da discussão do trabalho foi possível observar que as Tendências Matemáticas como Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História da Matemática, Tecnologia da Informação, Jogos e Etnomatemática contribuem na prática de ensino de matemática possibilitando aos professores a implementação de metodologias diferenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ainda foi possível observar que as Tendências Matemáticas estimulam nos alunos a criatividade, espírito investigativo, raciocínio lógico, resolução de problemas, capacidade de gerenciamento de informações, desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos matemáticos e a comparação dos problemas matemáticos em diferentes contextos culturais e sociais. Portanto, a Educação Matemática como prática pedagógica no ensino de matemática é um caminho que precisa ser adotado pelos professores em sala de aula com o objetivo de atrair o interesse dos alunos e romper o mito de frases como a "matemática é difícil", "isso não vai me ajudar nas minhas atividades diárias", "eu não consigo aprender matemática" ou "eu sou péssimo em matemática".

Palavras-chave: Educação matemática; ensino de matemática; práticas pedagógicas; tendências matemáticas.

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar tem sido um desafio para os docentes que a cada dia enfrentam um contexto de mudança tecnológica e de metodologias de ensino, especialmente, na área da matemática (Bicudo; 1999; Corrêa; Brandemberg, 2020). O ensino de matemática no modelo tradicional apresenta limitações pedagógicas que levam ao desinteresse dos alunos pela disciplina e, conseqüentemente, tem-se um alto índice de reprovação e desistência tendo em vista que os alunos não conseguem desenvolver as habilidades matemática e não estudam de maneira contextualizada com suas atividades cotidianas (Felippe; Macedo, 2022; Pires; Brito, 2024; Silva; Sousa; Medeiros, 2020).

A Educação Matemática é vislumbrada como uma alternativa epistemológica e pedagógica do ato de ensinar matemática prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Nacionais Curriculares de Matemática (PNCM) (Brasil, 2018, 1998, 1997) com o objetivo de estimular tanto os discentes quanto os professores na adoção de novas práticas pedagógica de ensino. Nesse sentido, o trabalho tem como questionamento central de que maneira a educação matemática contribui na prática pedagógica do ensino de matemática?

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022 realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem como objetivo avaliar o conhecimento e habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos nas áreas de matemática, leitura e ciências apontou que, em 2022, o Brasil apresentou desempenho médio de 379 pontos em matemática ficando abaixo de países como Chile (412), Uruguai (409) e Peru (391) (Brasil, 2023). Nesse sentido, o capítulo tem como objetivo analisar a contribuição da educação matemática na prática pedagógica de ensino de matemática.

METODOLOGIA

Quanto a metodologia a pesquisa caracteriza-se como qualitativa que segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa considera a existência da relação entre mundo objetivo e subjetivo, ou seja, entre o sujeito e o mundo real. Em relação aos procedimentos técnicos, foi adotado a pesquisa

bibliográfica que para Lakatos e Marconi (2017) tem como objetivo a construção de conhecimento a partir de materiais já publicados como artigos, livros, teses, dissertações entre outros materiais. A pesquisa bibliográfica é constituída das seguintes etapas (i) escolha do tema; (ii) elaboração do plano de trabalho; (iii) identificação dos materiais; (iv) fichamentos; e (v) análise e interpretação (Lakatos; Marconi, 2017).

ENSINO DE MATEMÁTICA

A Matemática é vislumbrada como uma das alternativas de compreensão dos fenômenos da natureza e do cotidiano das pessoas por meio da geração de conhecimentos que tem como escopo a interação entre o contexto natural, social e cultural (Brasil, 1998). Os PNCM reforçam que:

A Matemática é uma ciência viva, não apenas no cotidiano dos cidadãos, mas também nas universidades e centros de pesquisas, onde se verifica, hoje, uma impressionante produção de novos conhecimentos que, a par de seu valor intrínseco, de natureza lógica, têm sido instrumentos úteis na solução de problemas científicos e tecnológicos da maior importância (Brasil, 1998, p. 24).

Santos (2020, p. 43) argumenta que o conhecimento matemático necessita de demonstração para que se tenha validade científica e cabe ao professor adotar a metodologia de ensino que lhe permite realizar tais demonstrações, ou seja, “professor gerencia, da melhor maneira possível, o seu método de ensino, buscando desenvolver no aluno a ampliação do conhecimento sobre o conteúdo aplicado na sala de aula”.

O ensino de matemática na visão de Silva, Sousa e Medeiros (2020) como ciência começou a ser desenvolvido devido a necessidade da sociedade desde o período paleolítico, ou seja, antes termos conhecimentos sobre a escrita ou civilizações por meio do método de contagem. Bicudo (1999, p.6) argumenta que:

O Ensino da Matemática toma como ponto de partida os atos lógicos do ato de ensinar. Busca entender a Matemática, tomada como ciência, ou mesmo como região de inquérito, analisando a lógica subjacente a essa ciência para poder colocar esse conhecimento a serviço da ação do ensino.

No Brasil, o documento da BNCC sinaliza que o ensino de matemática não deve se restringir apenas em fenômenos quantitativos como contagem, medição de objetos, grandezas e técnicas de cálculos com números, tendo em vista que a matemática busca estudar a incerteza e aleatoriedade (Brasil, 2018). A matemática vislumbra-se como sistema abstratos que se organizam, estruturam e inter-relacionam fenômenos do espaço, movimento, formas e números que pode ou não estar associados a espaços do mundo físico (Brasil, 2018).

O documento da BNCC ainda aponta que no ensino fundamental deve-se ter o compromisso com o letramento matemático em que define competências e habilidades que devem ser desenvolvidas juntos ao alunos como o (i) reconhecimento da matemática como uma ciência humana; (ii) desenvolvimento do raciocínio lógico; (iii) capacidade de compreensão da relação entre os diferentes conceitos e procedimentos matemáticos; (iv) capacidade de fazer observações sistemáticas considerando aspectos qualitativos e quantitativos; (v) utilizar processos e ferramentas matemáticas; (vi) compreender situações-problemas considerando diversos contexto; (vii) desenvolver e discutir projetos que envolva questões sociais; e (viii) interagir com os colegas de maneira colaborativa (Brasil, 2018). Na visão de Brasil (1997, p. 26),

O ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Silva, Sousa e Medeiros (2020) argumentam a existência da necessidade do desenvolvimento de práticas de ensino desde as séries iniciais que visem abordar a matemática como uma ciência integrante do ambiente escolar e do dia a dia dos alunos com o rompimento de modelos tradicionais de ensino com cálculos e fórmulas prontas. A adoção de novas metodologias de ensino de matemática tem como objetivo estimular o interesse dos alunos pela disciplina, tendo em vista que estudos sinalizam que o desinteresse pela disciplina está relacionado o método de ensino tradicional (Silva; Sousa; Medeiros, 2020).

Por sua vez, Felipe e Macedo (2022) afirmam que o ato de ensinar matemática é uma atividade que requer dos docentes um processo de reflexão

constante em que exige a busca e implementação de novas metodologias que contribua na construção do ensino-aprendizagem dos alunos relacionado ao saber matemático. Felipe e Macedo (2022, p.2) corroboram que:

Alternativas que podem propiciar uma aprendizagem sólida são aquelas que trazem o aluno para situações reais, como calcular compras no supermercado, contar o tempo no relógio, na música, preparar uma receita ou administrar o dinheiro que recebe dos pais ou responsáveis.

A implementação de alternativas metodológica para o ensino de matemática é defendida pelos estudiosos (Barbosa, 2001; Burak, 1992; 2019) da Educação Matemática por meio da adoção em sala de aula das tendências matemáticas que visem dinamizar o ensino de matemática com o objetivo de atrair o interesse dos alunos para a disciplina de matemática (Pires; Brito, 2024).

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A educação matemática tradicional tem como escopo o ensino e difusão de técnicas e procedimentos utilizados em situações-problemas artificiais sem uma correlação com a realidade empírica do aluno, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (Orey; Rosa, 2009). Visando uma ruptura com a educação matemática tradicional surgem as Tendências Matemática que é constituída pela Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História da Matemática, Tecnologia da Informação, Jogos e Etnomatemática e tem como objetivo que possibilitar aos professores novos recursos pedagógicos para o ensino de matemática.

A modelagem como tendência matemática se constitui em um ambiente de ambiente direcionado a estimular os alunos a indagação e/ou investigação por meio da matemática contextos de outras realidades a partir da problematização, coleta dos dados e resolução do problema (Barbosa, 2001). Burak (1992, p.62) afirma que:

A Modelagem Matemática constitui-se em um conjunto de procedimentos, cujo objetivo é estabelecer um paralelo para tentar explicar matematicamente os fenômenos presentes no cotidiano de ser humano, ajudando-o a fazer predições e a tomar decisões.

A Modelagem Matemática na visão de Burak (2019) possibilita aplicação do conteúdo várias vezes por meio de atividades e momentos diferentes favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos e na concepção da importância da Matemática nas atividades diárias, seja ele um profissional de matemática ou não.

A História da Matemática possibilita ao professor apresentar a Matemática por meio do seu processo de construção como ciência estruturada em uma perspectiva humana de erros e acertos (Brasil, 1998). Além disso, ao se trabalhar com a História da Matemática em sala de aula, faz-se um regaste histórico-cultural de contribuição de gerações passadas podendo estabelecer um elo com conhecimentos sociológicos, antropológicos entre outros (Brasil, 1998).

Em relação a Resolução de Problema, Pires e Brito (2024) argumentam que se constitui em um método no qual permite que o aluno elabore diferentes soluções ou ainda formule outro problema a partir do questionado do problema apresentado em sala de aula. Esse método permite que o professor estimule a criatividade do aluno e aplique os conceitos e princípios matemáticos estudados na disciplina (Pires; Brito, 2024).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ou Tecnologias Digitais (TD) se constitui em recursos que os professores podem usar para que os alunos acessem as aulas, conteúdos complementares digitais ou construa conhecimentos compartilhados com seus colegas e professores, entre outros formatos de aprendizagem e interação (Corrêa; Brandemberg, 2020). Barbosa, Pontes e Castro (2020, p. 1594) argumentam que:

Ao se utilizar a tecnologia no ambiente escolar o professor se propõe a explorar as vantagens que este recurso pode trazer para a sala de aula, pois ao utilizá-la a seu favor, esta pode servir como uma forma de estimular o aluno ao aprendizado.

Outra Tendência Matemática vincula-se ao Jogo Matemático na visão de Silva (2022) possibilita ao aluno aprender matemática por meio de brincadeiras, diversão e estímulos do desenvolvimento cognitivo da lógica em contexto que requer um maior nível de concentração e agilidade. Além disso, a ciência da matemática faz parte do cotidiano das pessoas e é fundamental no processo formativo do indivíduo (Silva, 2022).

Quanto a Etnomatemática, D'Ambrósio (2018, p. 189) argumenta que:

O programa etnomatemática é um programa de pesquisa que tem como foco entender como a espécie humana desenvolveu seus meios para sobreviver na sua realidade natural, sociocultural e imaginária, e para transcender, indo além da sobrevivência.

Orey e Rosa (2009) enfatizam que a Etnomatemática tem como objetivo compreender como determinados grupos culturais fazem uso dos sistemas de números como instrumento para solucionar seus problemas cotidianos. Os autores atenção chamam atenção ressaltando que o programa etnomatemática de constitui em um programa contemporâneo que não se limita em registrar apenas os fatos e histórias.

Em síntese, a Educação Matemática por meio das Tendências Matemáticas permite que os professores utilizem em sua prática pedagógica um conjunto de recursos didáticos com o objetivo de dinamizar as aulas de ensino de matemática e, conseqüentemente, fazer com que os alunos tenham mais interesse pela disciplina.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A Educação Matemática como prática pedagógica tem como escopo o processo de ensino-aprendizagem do aluno considerando sua realidade histórica e contexto sociocultural por meio da implementação de práticas pedagógicas que tenha como enfoque o aluno e o ato de ensino matemática em um contexto escolar e social (Bicudo, 1999; Pires; Brito, 2024). Nesse sentido, “a presença do ensino na Educação Matemática se dá pela própria atividade desenvolvida na educação, de transmissão das técnicas culturais construídas ao longo da História pelas gerações de homens e mulheres” (Bicudo, 1999, p. 8).

A Resolução de Problemas como prática de ensino de matemática possibilita aos alunos aplicarem seus conhecimentos e desenvolver habilidade de gerenciamento das informações que estão em seus alcances e, conseqüentemente, os alunos ampliaram seus conhecimentos e procedimentos matemáticos

para resolução dos problemas vinculados ao ensino de matemática (Brasil, 1998). Possamai e Allevato (2022, p. 4) argumentam que:

Na abordagem através da resolução de problemas, por outro lado, o problema é proposto no início das atividades de aula, como ponto de partida na introdução de um novo conceito ou conteúdo, sendo o veículo por cuja resolução o estudante irá aprender Matemática.

Em relação as TDIC como recurso pedagógico, Braun e Lopes (2023); Brito e Sant'Ana (2020) afirmam que as TD possibilitam o processo de comunicação como na plataforma *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* etc. Além disso, a TD possibilita o uso de jogos digitais como um recurso pedagógico em que permite aos docentes implementarem metodologias que envolva o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de matemática (Brito; Sant'Ana, 2020). Rosa, Santos e Souza (2021, p. 292) salientam que:

Outro aspecto positivo refere-se à instalação de softwares dinâmicos que propiciam visualização e compreensão de conceitos abstratos presentes em alguns conteúdos matemáticos. Acrescenta-se nessa dimensão, outros recursos tecnológicos, a saber, os jogos *quizzes*, os quais contribuem para o professor explorar situações-problema durante a aula e precede automaticamente com o feedback.

Na visão de Felipe e Macedo (2022, p. 5):

A utilização de atividades realizadas com recursos lúdicos, como por exemplo, os jogos matemáticos em sala de aula, bem como a modelagem matemática mostram-se ferramentas relevantes no processo educativo. Na busca de meios viáveis para resolução das situações e alcance dos resultados almejados, estas ferramentas estimulam a curiosidade, criatividade e raciocínios estratégicos nos discentes.

A Modelagem Matemática como prática pedagógica na visão de Fernandes e Santos Junior (2012) possibilita ao aluno desenvolver o raciocínio crítico, lógico, dedução e a criação de ambientes que ajudem os sujeitos a refletirem sobre a situação-problema por meio da comparação com situações corriqueiras do dia a dia. No processo de elaboração do modelo matemático se faz necessário criatividade, espírito investigativo, intuição e conhecimentos

matemáticos para subsidiar na interpretação do contexto em que o modelo está inserido (Fernandes; Santos Junior, 2012).

Em relação a História da Matemática, Garcia (2013) afirma que esta permite aos alunos conhecerem, buscarem e solucionarem situações-problemas com o objetivo de desenvolver habilidades que auxiliem na resolução das atividades de matemática, além de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a História da Matemática como ciência e atividade humana.

Orey e Rosa (2009) ressaltam que a utilização da Etnomatemática como prática pedagógica permite a implementação da modelagem em sala por meio da elaboração de atividades curriculares presentes no cotidiano dos grupos culturais que contribuirão no processo de ensino-aprendizagem do aluno em matemática. O quadro 1 apresenta uma síntese das principais contribuições da Educação Matemática na prática pedagógica do Ensino de Matemática a partir dos estudos presentes na literatura.

Quadro 1 - Contribuição da Educação Matemática na prática pedagógica do Ensino de Matemática.

Tendências Matemáticas	Contribuição na prática de Ensino de Matemática	Autores
Modelagem Matemática	Criatividade, espírito investigativo, dedução e raciocínio lógico.	Felippe e Macedo (2022); Fernandes e Santos Junior (2012); Pires e Brito (2024).
Resolução de Problemas	Criatividade, raciocínio, gerenciamento de informações e formulação de novos problemas.	Brasil (1998); Possamai e Allevato (2022).
História da Matemática	Seleção de situações-problemas e conhecimento da matemática como ciência e atividade humana.	Garcia (2013); Pires e Brito (2024).
Tecnologia da Informação	Plataforma digitais (Facebook, WhatsApp etc.) e jogos digitais.	Brito e Sant'Ana (2020); Pires e Brito (2024); Rosa, Santos e Souza (2021).
Jogos	Recursos lúdicos, raciocínio lógico e jogos digitais.	Felippe e Macedo (2022); Pires e Brito (2024); Rosa, Santos e Souza (2021).
Etnomatemática	Atividades curriculares com cotidiano de grupos culturais.	Orey e Rosa (2009); Pires e Brito (2024).

Fonte: Os autores.

Observa-se que a Educação Matemática como prática pedagógica possibilita ao docente a adoção de diferentes recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno na disciplina de matemática. Além disso, a Educação Matemática permite que o aluno veja a matemática em uma perspectiva

interdisciplinar e conectada com suas atividades diárias, estimulando a curiosidade e criatividade na resolução dos problemas matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo analisar a contribuição da educação matemática na prática pedagógica de ensino de matemática. Estudos relacionados a Educação Matemática têm crescido no ambiente acadêmico devido seu papel contributivo no ensino de matemática e na prática pedagógica dos docentes.

Ao longo da discussão do trabalho foi possível observar que as Tendências Matemáticas como Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História da Matemática, Tecnologia da Informação, Jogos e Etnomatemática contribuem na prática de ensino de matemática possibilitando aos professores a implementação de metodologias diferenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Ainda foi possível observar que as Tendências Matemáticas estimulam nos alunos a criatividade, espírito investigativo, raciocínio lógico, resolução de problemas, capacidade de gerenciamento de informações, desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos matemáticos e a comparação dos problemas matemáticos em diferentes contextos culturais e sociais.

Portanto, a Educação Matemática como prática pedagógica no ensino de matemática é um caminho que precisa ser adotado pelos professores em sala de aula com o objetivo de atrair o interesse dos alunos e romper o mito de frases como a "matemática é difícil", "isso não vai me ajudar nas minhas atividades diárias", "eu não consigo aprender matemática" ou "eu sou pessimista em matemática".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. E.; PONTES, M. M. d.; CASTRO, J. B. d. A Utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 1593-1611, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 14, n. 15, 2001.

BICUDO, M. A. V. Ensino de matemática e educação matemática: algumas considerações sobre seus significados. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 12, n. 13, 1999.

BRAUN, L. C. S. L.; LOPES, A. E. M. P. A tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino da matemática: reflexões teóricas. In: BRAUN, L. C. S. L.; FRANÇA, M. C. B. (Org.). **Tecnologias educacionais e inovações pedagógicas: perspectivas e desafios na matemática**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2023. DOI: 10.37885/230814000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Divulgados os resultados dos Pisa 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRITO, C. d. S.; SANT'ANA, C. d. C. Formação docente e jogos digitais no ensino de matemática. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 415–434, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4100.

BURAK, D. A modelagem matemática na perspectiva da educação matemática. **Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 96–111, 24 abr. 2019.

BURAK, D. **Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 34–54, 2020. DOI: 10.30938/bocehm.v8i22.4176.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018. DOI: 10.1590/s0103-40142018.3294.0014.

FELIPPE, A. C.; MACEDO, S. d. S. Contributions of Mathematical games and Mathematical modeling in teaching Mathematics. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e41411124886, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24886.

FERNANDES, R. J. G.; SANTOS JUNIOR, G. d. Modelagem matemática: um recurso pedagógico para o ensino de matemática. **Revista Práxis**, v. 4, n. 8, 2021. DOI: 10.25119/praxis-4-8-571

GARCIA, F. T. **A prática de ensino com a história da matemática na formação inicial de professores de matemática na modalidade a distância**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OREY, D. C.; ROSA, M. Educação matemática: algumas considerações e desafios na perspectiva da etnomatemática. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.8, p.55-63, jan./dez. 2009.

PIRES, L. C.; BRITO, M. A. R. de B. Desafios para aplicabilidade da educação matemática em sala de aula. In: SOUSA, M. do C. et al. (Org.). **Educação matemática: tópicos atuais em pesquisa**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2024. DOI: 10.37885/240416282.

POSSAMAI, J. P.; ALLEVATO, N. S. G. Elaboração/Formulação/Proposição de Problemas em Matemática: percepções a partir de pesquisas envolvendo práticas de ensino. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 6, n. 12, p. 1–28, 2022. DOI: 10.46551/emd.v6n12a01.

ROSA, M. C.; SANTOS, J. E. B. d.; SOUZA, D. d. S. O ensino de matemática e tecnologias: ações e perspectivas de professores de matemática em tempo de pandemia. **Devir Educação**, [S. l.], p. 287–302, 2021. DOI: 10.30905/rdev0i0.424.

SANTOS, G. R. F. d. Ensino de matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a ressignificação do método de ensino em tempos de pandemia. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 2, n. 2, julho/2020.

SILVA, A. G. S.; SOUSA, F. J. F. d.; MEDEIROS, J. L. d. Teaching mathematics: historical aspects. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e488985850, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5850.

SILVA, E. L. D.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. D. B. d. **O uso dos jogos no ensino da matemática**. 2022. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3845> Acesso em: 20 abr. 2024.

02

ENSINO INTERDISCIPLINAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Pâmela Silva Moreira Araújo

Franklin Noel dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Renan Elvis Crivellaro

RESUMO

A pesquisa analisou estratégias interdisciplinares no ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica em duas escolas do Extremo Sul da Bahia. Baseando-se nos conceitos de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda, nos temas geradores de Paulo Freire e em metodologias ativas alinhadas à legislação educacional. O estudo ocorreu em três etapas: análise bibliográfica, observação participante e construção de intervenções pedagógicas. As ações foram desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro Educacional Machado de Assis – anexo UG, município de Teixeira de Freitas, e na Educação Escolar Indígena (EEI) do Colégio Estadual Indígena Kijetxawe Zabelê, município de Prado. A flexibilidade curricular dessas instituições permitiu a reorganização dos conteúdos para fomentar a interdisciplinaridade. A análise do contexto escolar e do perfil dos envolvidos possibilitou a criação de sequências didáticas interdisciplinares, atendendo às especificidades dos estudantes e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino interdisciplinar; educação básica; metodologias ativas; educação de jovens e adultos; educação escolar indígena.

INTRODUÇÃO

Segundo Anísio Teixeira, é papel da Universidade Popular se tornar indutora de desenvolvimento humano, econômico e tecnológico, ou seja, se faz necessário buscar uma equidade social através da promoção de educação integral: física, emocional, social, cultural e intelectual como pilar para o desenvolvimento humano e econômico da região (Arroyo, 2014).

No entanto, para que se possibilite ao discente a educação integral aliada à capacidade de correlacionar os conceitos científicos e culturais em prol do seu interesse individual ou coletivo, será necessário repensar a atual segregação das disciplinas e segundo Pombo (2004),

Trata-se de reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal (Pombo, 2004, p.10).

A interdisciplinaridade, nas palavras de Fazenda¹ (2008), torna-se ideal para inserir no campo do ensino a promoção e socialização do conhecimento científico e cultural através da mediação do sujeito e sua realidade. Ainda segundo a autora, uma das problemáticas em ofertar de forma coesa o ensino interdisciplinar na Educação Básica é a falta de formação, inicial e continuada, dos professores atuantes para que eles sejam capazes de aplicar metodologias correlatas, interdisciplinares e contextualizadas com o cotidiano de seus alunos.

Nesse contexto, Cruz (2008) ressalta a importância do professor se tornar mediador e problematizador, possibilitando aos seus estudantes uma compreensão ampla e diversa de conhecimento científico. Corroborando Cruz (2008), Lüdke (2001) afirma que é essencial a reflexão constante dos professores

¹ Ivani C.A. Fazenda (org.) é mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP e doutora em Antropologia pela USP. Livre-docente em Didática pela Unesp, é professora titular do curso de pós-graduação em Educação e Currículo da PUC-SP, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (Gepi), credenciado no CNPQ e na Unesco.

para que problematizem, analisem, critiquem e compreendam suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Assim, o professor mediador/problematizador deve proporcionar aos seus estudantes uma formação interdisciplinar, crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou a reconstrução de estratégias de ensino adotadas no campo do saber, que não valorizarão apenas o conhecimento específico por parte do estudante, incentivando os discentes a repensarem conceitos científicos de forma ampla e possibilitando-os estabelecer conexões com áreas afins e sua realidade.

A escolha do público-alvo dessa pesquisa (EJA e EEI) visou aliar a missão institucional dos cursos de Licenciatura: Integração social / Eficiência Acadêmica / Compromisso com a Educação Básica / Promoção do desenvolvimento regional (Brasil, 1996). Além disso, buscou-se compreender, após a pesquisa de campo, que o público em questão possui direitos amparados pela LDB 9394 (BRASIL, 1996) que nem sempre são considerados pelas instituições de ensino durante suas propostas pedagógicas.

O estudo teve como objetivo geral apresentar um Plano de Trabalho Interdisciplinar, na área de Ciências da Natureza, através da descrição das atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro de instituições de ensino da Educação Básica do Extremo Sul da Bahia. Os objetivos específicos desse estudo foram: a) Analisar os conteúdos programáticos das Matrizes Curriculares da Educação Básica e suas respectivas propostas para os públicos da EJA e EEI; b) Identificar as propostas curriculares para a EJA e EEI nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP das instituições de ensino selecionadas; e, c) Estruturar atividades de ensino no intuito de demonstrar possíveis estratégias interdisciplinares para o trabalho docente.

Breve Análise dos Documentos Orientadores da Educação Básica

Segundo Aranha (2012), a educação não pode ser pensada como uma simples transmissão de heranças dos antepassados, pois diz respeito a processos variáveis pelos quais são criadas possibilidades de gerar o novo, rompendo com o velho, de acordo com a organização e funcionamento das sociedades. Diante

disso, é preciso compreender a educação como instrumento para realização da crítica de valores, crenças e concepções existentes.

Nessa perspectiva, podemos observar que a Educação Básica não deve ser pautada apenas em grades de conteúdos programáticos, mas na formação integral do aluno, norteando-o a compreender de forma crítica sua realidade, sua condição e todos os recursos disponíveis para ser autônomo em um processo significativo de aprendizagem.

Sendo assim, para analisar os tipos de alunado que compõem a Educação Básica, suas diretrizes curriculares, seus objetivos, sua compreensão e aplicabilidade da interdisciplinaridade, foi necessário realizar uma breve análise dos documentos orientadores na nossa legislação vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. Esta legislação foi criada com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior. Ela foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. No entanto, só foi criada de forma efetiva em 1961, seguida de duas promulgações, uma em 1971 e a última em 1996, que vigora até hoje. A LDB 9.394/96 estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto provedor da educação escolar pública, definindo suas responsabilidades em colaboração com a União, o Distrito Federal e os municípios (Brasil, 1996).

A ideia de interdisciplinaridade, segundo Ivani Fazenda (1979), nasceu na Europa, mas especificamente na França e na Itália na década de 60, estruturada como resposta aos diversos movimentos estudantis que reivindicavam um ensino direcionado para problemáticas (sociais, políticas e econômicas) da época e no intuito de promoverem a integração dos saberes como possível solução para a situação que viviam.

Fazenda (1979) ressalta em suas produções que as propostas interdisciplinares trazem “um novo jeito de ensinar” e assim, propõem ao docente um papel atuante/crítico/animador. E que ele compreenda a visão interdisciplinar em quatro modalidades: Científica, Profissional, Prática e Escolar. Sendo assim, a visão Interdisciplinar Escolar propõe que as ações disciplinares sobre determinado tema deverão ser articuladas através de um conjunto de atividades coordenadas que tem como meta/objetivo a construção de um objeto em comum.

Nessa perspectiva, é necessário também compreender o ambiente escolar que irá atuar e saber se ele permite tal interação, capaz de promover discussões coordenadas que substituem o planejamento individual pelo coletivo. Sendo assim, a pesquisa apresentada, que culminou em um Plano de Trabalho, foi direcionada para instituições escolares que possuem matrizes curriculares flexíveis e metodologias menos engessadas.

Com base nessas experiências, foi possível analisar a aplicação de algumas das abordagens mencionadas nas instituições de ensino selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa e estruturação de um Plano de Trabalho. Todas estas noções permitiram refletir sobre a aplicabilidade das ações interdisciplinares entre as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, como também com disciplinas de áreas distintas como Linguagens e Ciências Humanas.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica

A Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de Julho de 2000, abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica nas etapas de ensino fundamental (instituições municipais) e médio (instituições estaduais), nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial nos seus artigos 4º, 5º, 37º, 38º e 87º, e no que couber, da Educação Profissional (Brasil, 2000). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Parecer CNE/CBE – Resolução 1º e 11º, (Brasil, 2000), orientam que a oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino deve considerar que a identidade própria da EJA, os perfis dos estudantes e as faixas etárias devem se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Outro ponto observado na legislação é a formação inicial e continuada dos profissionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, caberia ao sistema educacional, capacitar o corpo docente antes de inseri-lo em uma sala de aula da EJA.

As Diretrizes Curriculares também pontuam a idade mínima para o ingresso nesta modalidade que será de 15 (quinze) anos completos - Parecer CNE/CEB nº 3 (Brasil, 2000). Além de considerar a prioridade de atendimento

à escolarização obrigatória. Ou seja, deverá apoiar as redes e os sistemas de ensino para estabelecerem política própria para o atendimento desse público diferenciado, considerando as suas potencialidades, necessidades e expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho. Outro aspecto presente na legislação que regulamenta a EJA é a garantia de um projeto político-pedagógico (PPP) de acordo com a realidade de seu público-alvo.

Sendo assim, caberá a cada instituição de ensino construir um modelo pedagógico específico para os perfis e faixas etárias que recebe. Lembrando que tal modelo deverá assegurar: I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; e, II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Quando se trata da EJA no Ensino Médio deve-se compreender que os conhecimentos escolares provêm de saberes históricos e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos. Segundo Alves (1998), tais âmbitos de referência podem ser considerados como correspondendo aos seguintes espaços: I – instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); II – mundo do trabalho; III – desenvolvimentos tecnológicos; IV – atividades desportivas e corporais; V – produção artística; VI – campo da saúde; VII – formas diversas de exercício da cidadania; VIII – movimentos sociais.

Na EJA – Eixo VI e VII (Ensino Médio) temas geradores como mundo do trabalho, desenvolvimento tecnológico, atividades desportivas e corporais, produções artísticas, saúde, cidadania e movimentos sociais deverão ser considerados e enfatizados em todas as ações pedagógicas a serem trabalhadas, visando aliar pressupostos teóricos com sua prática. A organização curricular desta modalidade também deverá selecionar conteúdos e definir atividades integradoras para que os eixos constituintes do Ensino Médio possam integrar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Cabe, também, observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº4/2010):

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didática-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (Brasil, 2000).

Sobre essa perspectiva, compreendemos a interdisciplinaridade como uma abordagem teórico-metodológica buscando integrar diferentes áreas do conhecimento. O Parecer ainda considera que a orientação pedagógica deve ser enriquecida por meio de propostas temáticas trabalhadas transversalmente: A transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem integradas presentes em todas elas. [...] A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha de temas prioritários (Brasil, 2010).

Portanto, as instituições de ensino, que ofertam a EJA, possuem direito de construir o seu PPP visando flexibilizar suas matrizes curriculares de forma interdisciplinar e, como indica a LDB, ter seu foco no estudante, para que considerem as potencialidades, necessidades e expectativas de vida de seus alunos.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais visam o protagonismo indígena no cenário educacional brasileiro, evidenciando os diferentes espaços organizacionais de professores indígenas, como também a ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas.

Buscando a construção de um diálogo respeitoso entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, o Conselho Nacional de Educação instituiu em 1999 diretrizes específicas para essa modalidade e no Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e na Resolução CNE/CEB nº3/1999 fixou normas para o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da Educação Básica. A I Conferência Nacional de Educação Indígena, realizada em 2009, exemplificou o momento histórico em

que, pela primeira vez, uma indígena assumiu a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

- a. Orientar as escolas indígenas de Educação Básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b. Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c. Assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d. Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- e. Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
- f. Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
- g. Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de

professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h. Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Se faz necessário ressaltar que a Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente. Que reconhecem a escola indígena como uma experiência pedagógica peculiar que prioriza assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Na CONEEI foi proposto também que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em parcerias com as organizações indígenas, criassem programas de assessoria especializada e pesquisas em Educação Escolar Indígena para dar suporte aos projetos político-pedagógicos e ao funcionamento das escolas indígenas. Os órgãos governamentais também devem garantir recursos financeiros para a construção de infraestrutura adequada à oferta de educação de qualidade.

Caminhos metodológicos

Trata-se de uma Pesquisa-Ação, onde buscou-se relacionar teoria e prática para a elaboração de um Plano de Trabalho visando conhecer a realidade dos grupos de estudos (EJA e EEI) e atuando de forma prática para analisar a aplicabilidade e viabilidade das ações de intervenção que foram construídas e propostas ao longo da pesquisa. A pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que

científica a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (Garcia, 2003).

Para o desenvolvimento do Plano de Trabalho a escolha de uma pesquisa do tipo ação foi adequada, já que para a melhor compreensão do objeto de estudo foi, primeiramente, necessário conhecer a realidade dos sujeitos da pesquisa e trabalhar de forma conjunta com eles, visando a promoção do ensino interdisciplinar através do uso de metodologias ativas e de temas geradores.

Contexto da Pesquisa: Espaço e Sujeitos Investigados

A primeira etapa da pesquisa foi realizada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas turmas do Eixo VI e VII, no anexo do Centro Educacional Machado de Assis – CEMAS, localizado no bairro Ulisses Guimarães, no município de Teixeira de Freitas/BA. O CEMAS – anexo UG 10 foi selecionado por apresentar educandos com uma realidade socioeconômica bastante homogênea e por estar localizado em um dos maiores bairros periféricos do município.

O bairro selecionado apresenta uma única instituição de ensino, sendo ela pública, onde a maioria dos moradores que ali residem estão ligados direta ou indiretamente, facilitando qualquer tipo de ação a ser desenvolvida. O CEMAS – anexo UG oferece o Ensino Médio Regular e as turmas da EJA – Eixos VI e VII no turno da noite.

Os alunos matriculados na modalidade da EJA nesta instituição são provenientes de classe baixa ou de extrema pobreza, sendo que 5% dos alunos da EJA se encontram em extrema pobreza. A maioria dos alunos trabalha formal ou informalmente, com um número significativo de alunos ocupando empregos informais.

Contexto da pesquisa e Público de estudo - EEI

A segunda etapa da pesquisa foi realizada com a Educação Escolar Indígena (EEI), nas turmas de Ensino Médio, no anexo do Colégio Estadual Indígena **Kijtxawe Zabelê** (CEIKZ), localizado na aldeia **Kaí**, no distrito de Cumuruxatiba, município de Prado/Bahia. O CEIKZ foi selecionado por apresentar turmas mistas e por estar localizado em uma das maiores aldeias do município.

A aldeia selecionada apresenta uma única instituição de ensino, sendo ela pública, e a maioria dos moradores está ligada direta ou indiretamente à esta instituição de ensino, facilitando qualquer tipo de ação a ser desenvolvida. No turno noturno, a instituição apresenta alunos distribuídos em turmas de EJA e Ensino Médio Regular. Esses alunos são provenientes de classe baixa, com 100% não inseridos no mercado formal de trabalho, e buscam o próprio sustento principalmente por meio de atividades como a venda de artesanatos ou trabalhos informais.

Corpo Docente do CEMAS – anexo UG e do CEIKZ – anexo Kaí

Em ambas as instituições de ensino selecionadas para a pesquisa, o corpo docente é composto 100% por professores contratados. No CEMAS – anexo UG, dos 13 professores, apenas 9 concluíram a graduação, sendo que 3 não são graduados em cursos de licenciatura. Já no CEIKZ – anexo Kaí, dos 8 professores, apenas 4 concluíram algum curso de graduação.

Procedimentos e Instrumentos de Investigação

Os instrumentos para a coleta de dados selecionados para esta pesquisa foram:

- a. Levantamento de dados, análise da existência e aplicabilidade do PPP no CEMAS – anexo UG e no CEIKZ – anexo Kaí;
- b. Observação participante do funcionamento das instituições selecionadas e a postura dos docentes quanto às ações interdisciplinares em sala de aula;
- c. As entrevistas semi-estruturadas voltadas para os alunos e docentes;
- d. A construção coletiva de uma proposta de intervenção intitulado Projeto Interdisciplinar Bem-Estar para o período noturno e direcionado para as turmas da EJA – Eixo VI e VII do CEMAS – anexo UG;
- e. Apresentação de uma proposta de intervenção, organização da Matriz Curricular, para o corpo docente do CEIKZ – anexo Kaí.

Etapas da Pesquisa

A primeira etapa da pesquisa-ação foi realizada com uma revisão bibliográfica para o delineamento da problemática e o conhecimento da abordagem da interdisciplinaridade nos documentos orientadores da Educação Básica. A segunda etapa da pesquisa foi a Observação Participante, focando as atividades de promoção de ações interdisciplinares em sala de aula.

A terceira etapa da pesquisa foi realizada com entrevistas semi-estruturadas com os alunos informantes, realizadas 15 dias após a observação participante. As entrevistas com os alunos do CEMAS – anexo UG envolveram 30% dos alunos, ou seja, 19 alunos, e as do CEIKZ – anexo Kaí envolveram 100% dos alunos, ou seja, 12 alunos.

A quarta etapa envolveu entrevistas semi-estruturadas com os professores, e, após as entrevistas, foi realizado um debate em grupo durante o planejamento semanal das instituições. A quinta etapa da pesquisa buscou a elaboração de estratégias interdisciplinares de intervenção, com base nas etapas anteriores.

As propostas de intervenção, como o Projeto Interdisciplinar Bem-Estar e a Matriz Curricular de Ciências da Natureza e Matemática, foram submetidas aos professores das instituições e encaminhadas à Secretaria Estadual de Educação para autorização.

Procedimentos de Análise das Informações

A pesquisa-ação adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na relação dinâmica entre a comunidade e os sujeitos, utilizando o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados. O objetivo foi proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito e auxiliando na construção de hipóteses (Gil, 2019).

Após a análise das Diretrizes Curriculares durante a primeira etapa da pesquisa, levantamento de dados, foi possível compreender a importância e as diferenças das matrizes curriculares direcionadas para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Escolar Indígena (EEI). Tal análise norteou quais pontos deveriam ser observados e considerados em

cada instituição de ensino durante as novas coletas de dados. Sendo assim, a observação participante e as entrevistas foram direcionadas para alcançar:

- I. Identificar possíveis estratégias interdisciplinares;
- II. Conhecer as propostas curriculares e os projetos políticos-pedagógicos;
- III. Estruturar atividades de ensino e aprendizagem interdisciplinares para o trabalho docente.

Achados da Observação Participante No CEMAS – Anexo UG

Durante a pesquisa, foi realizada uma observação participante no anexo do Centro Educacional Machado de Assis (CEMAS) para compreender seu funcionamento noturno. Apesar da violência e do tráfico de drogas no bairro Ulisses Guimarães, os professores mantinham boas relações com os alunos, inclusive com aqueles envolvidos em atos violentos. No entanto, os estudantes da EJA – Eixos VI e VII enfrentavam dificuldades na assimilação dos conteúdos, possivelmente devido a metodologias inadequadas e à desmotivação dos docentes. A falta de materiais específicos também impactava o ensino, pois os professores recorriam a livros do Ensino Fundamental II, o que contribuía para a evasão escolar. Além disso, a maioria dos alunos era composta por adultos e idosos, com poucos adolescentes.

Em julho de 2018, uma nova observação foi realizada no anexo Kaí do Colégio Estadual Indígena Kijetxawe Zabelê (CEIKZ). Notou-se que os professores moravam em Cumuruxatiba, resultando em atrasos e saídas antecipadas. A escola não contava com funcionários de apoio à noite, mas preservava o uso da língua pataxó. Apesar da falta de materiais e infraestrutura precária, a forte relação com a cultura local se destacava positivamente. O ensino utilizava práticas dinâmicas, como debates, mas a falta de recursos e a sobrecarga dos docentes prejudicavam o aprendizado.

De forma geral, as entrevistas com os alunos dessas escolas permitiram analisar sua compreensão sobre interdisciplinaridade, práticas pedagógicas, desafios comunitários e fontes de renda familiar. Essas informações foram

fundamentais para a construção de estratégias de intervenção educacional por meio de um Plano de Trabalho.

Alunos informantes - AI do CEMAS

Foram realizadas as entrevistas com 35 alunos matriculados nas turmas da EJA – Eixo VI e VII do CEMAS.

a) Visão do aluno quanto à definição da interdisciplinaridade

Os alunos da EJA do CEMAS – anexo UG demonstraram pouca familiaridade com o conceito de interdisciplinaridade. Embora alguns tenham tentado definir o termo, suas respostas indicam uma compreensão limitada.

b) Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas

A maioria dos entrevistados afirmou nunca ter participado de práticas pedagógicas interdisciplinares. Apenas dois alunos conseguiram exemplificar ações desse tipo, mas de forma insegura. Um deles mencionou uma feira de ciências do turno diurno, indicando que a interdisciplinaridade pode estar mais presente em outros períodos.

c) Conhecimento das problemáticas enfrentadas pelo bairro Ulisses Guimarães

As entrevistas revelaram que um dos principais problemas do bairro é a saúde pública. Dezessete dos dezenove alunos entrevistados citaram a alta incidência de gravidez na adolescência e um surto de DSTs, agravados pela precariedade no atendimento do único Programa de Saúde da Família (PSF) disponível.

d) Renda familiar

A renda familiar dos alunos da EJA – Eixos VI e VII varia entre um e dois salários mínimos, predominando a baixa renda e a extrema pobreza. Dois alunos relataram buscar alimentos em um lixão do município. A EJA se apresenta como

alternativa para aqueles que precisam conciliar estudos e trabalho, mas enfrenta desafios como a adaptação metodológica e a oferta de ensino de qualidade.

Resultado das entrevistas com os professores informantes (PI) do CEMAS

Através das entrevistas, aplicadas para treze professores, foi possível analisar a compreensão dos Professores Informantes – PI, em relação ao:

- I. Significado de interdisciplinaridade e aplicabilidade de suas práticas pedagógicas;
- II. Uso de metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem significativo;
- III. Compreensão das problemáticas enfrentadas na comunidade onde encontram-se inseridas as instituições de ensino em que lecionam (CEMAS – anexo UG e CEIKZ – anexo Kai);
- IV. Formação profissional e disciplinas que lecionam.

Professores Informantes – PI do CEMAS

Foram realizadas entrevistas com oito professores, cerca de 61,5% dos professores que lecionam no período noturno no CEMAS – anexo UG. As entrevistas foram realizadas durante o momento de coordenação pedagógica das áreas de Ciências da Natureza e de Matemática.

O corpo docente entrevistado demonstrou compreender a interdisciplinaridade e suas práticas pedagógicas, mas reconheceu dificuldades na aplicabilidade dessa abordagem nas turmas da EJA, devido à falta de interesse dos alunos e recursos didáticos. Os professores apontaram a necessidade de metodologias ativas, que favoreçam o protagonismo dos alunos e rompam com a fragmentação do saber, promovendo um ensino mais significativo. No entanto, foi observada a falta de capacitação contínua dos docentes sobre essas metodologias.

Quanto às problemáticas enfrentadas pela comunidade, os professores destacaram a falta de planejamento familiar, saneamento básico e o uso de drogas como as principais questões. Além disso, todos os entrevistados relataram

que não lecionam disciplinas de sua área de formação e que os docentes da EJA não possuem formação específica para essa modalidade, evidenciando a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a EJA, conforme sugerido por Brasil (2000) e Vieira (2005), que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e respeitem suas singularidades.

Professores Informantes – PI do CEIKZ

Foram realizadas entrevistas com cinco professores, cerca de 60% dos professores que lecionam no período noturno no CEIKZ – anexo Kaí. O corpo docente demonstrou compreender a definição e as práticas pedagógicas interdisciplinares. O PI12 (Graduado em Licenciatura Plena em História e que leciona a disciplina de Biologia na turma mista de 1º e 2º ano) chegou a afirmar que uma vez por ano, um projeto interdisciplinar que evidencia a promoção da cultura indígena local possibilita aos alunos esse tipo de vivência pedagógica.

No entanto, apesar de reconhecerem o interesse dos alunos em aprenderem, frisam que a estrutura precária da escola e a falta de coordenação e direção pedagógica dificultam qualquer ação. E assim, optam por ações mais simples em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino interdisciplinar na Educação Básica, segundo a análise bibliográfica realizada, trata-se de um desafio a ser alcançado. Percebe-se que no ensino regular, dos municípios de Teixeira de Freitas e Prado, ambos localizados no Extremo Sul da Bahia, muitas ações já são desenvolvidas com sucesso: Feiras de Ciências e Mostras Culturais. Mas, quando se trata de públicos com necessidades diferenciadas como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Indígena, foi possível observar a falta de metodologias correlatas.

Visando alcançar os objetivos desta pesquisa, possibilitando metodologias ativas para a promoção do ensino interdisciplinar em Ciência da Natureza para as turmas da EJA e da EEI, foi necessário analisar a grade programática de conteúdos presentes nas matrizes curriculares das instituições de ensino

selecionadas, CEMAS – anexo UG e CEIKZ – anexo Kaí, no intuito de identificar propostas curriculares condizentes e que contemplasse os PPP das mesmas.

No entanto, ambas as instituições de ensino selecionadas não possuem um PPP específico para os públicos-alvo desta pesquisa. Assim, todo processo se limitou às grades programáticas enviadas e definidas pela Direc – 09. Mesmo, que as mesmas não representassem às comunidades escolares e suas reais necessidades.

Assim, antes de buscar apenas reorganizar a grade de conteúdos e propor uma proposta pedagógica, o histórico e as reais necessidades das comunidades escolares foram considerados, um tema gerador foi delimitado, e por fim, uma proposta de grade programática foi reestruturada. Só então, a escolha da metodologia ativa foi feita pautando-se em garantir o protagonismo dos alunos e a melhor abordagem do tema definido.

Vale ressaltar, que a construção das duas propostas de intervenção, só foram possíveis devido à colaboração ativa de representantes das comunidades, corpo docente e dos alunos. A realidade socioeconômica, os materiais didáticos disponíveis e as problemáticas enfrentadas em cada instituição de ensino foram consideradas em todos os momentos de realização desta pesquisa.

No CEMAS – anexo UG, cuja as problemáticas apontadas pelos alunos foram o uso de drogas, grandes índices de DSTs e gravidez na adolescência, foi escolhido o tema gerador **Saúde Pública** para a construção de uma proposta de intervenção que culminasse em uma grande apresentação. A pedido da direção pedagógica, todas as disciplinas e turmas foram incluídas na ação no intuito de alcançar impactos significativos na comunidade escolar e local.

Sendo assim, os conteúdos de Biologia, Química, Matemática, Física, Geografia, História, Redação e Sociologia foram reorganizados para a explanação de temas ligados ao efeito do uso de drogas no organismo, ao planejamento familiar e à prevenção e tratamento de DSTs.

A proposta intitulada como **Projeto Interdisciplinar Bem-Estar** foi executada pela instituição de ensino na **Semana de Saúde na Escola** em parceria com a UFSB. Trata-se de uma sequência didática que utiliza metodologias diversas pautando-se na PBL visando promover: a autonomia; a confiança; a colaboração; o senso crítico; a empatia; a aprendizagem envolvente; a responsabilidade e a participação dos alunos envolvidos.

No CEIKZ – anexo Kaí, cuja as problemáticas apontadas pelo líder da aldeia e os alunos foram a necessidade de incorporar os saberes indígenas à promoção científica do conhecimento, foi escolhido o tema gerador **Plantas Medicinais, Saúde e Meio Ambiente**.

Tal tema gerador, norteou a construção de uma matriz curricular direcionada para o ensino interdisciplinar da área de Ciências da Natureza da turma mista de 1º e 2º ano. Assim, os conteúdos das disciplinas de Biologia, Física e Química foram reorganizados em trimestres.

A proposta de intervenção do CEIKZ – anexo Kaí está para ser votada pelos órgãos regulamentadores na Jornada Pedagógica da Direc 09. Trata-se de uma matriz curricular que visa valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas, discutir suas problemáticas atuais, promover o conhecimento científico e garantir o ensino interdisciplinar para as turmas mistas de 1º e 2º ano – Ensino Médio que compõem tal instituição.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Pensar a Prática, 17. Vozes, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE / CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 julho. 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, de 11 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais. Parte I. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Parte III. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL, Parecer nº. 04/98. CEB/CNE. Diretrizes Curriculares para o Ensino Nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de

BRASIL. Parecer nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559. Brasília, 2000. BRASIL. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CRUZ, J. M. de O. **Processo de Ensino-Aprendizagem na Sociedade da Informação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido. São Paulo: Paulus, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papius, 1997.

- FAZENDA, I. C. A.. *In: O que é interdisciplinaridade?* FAZENDA, I. C. A. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013a.
- FAZENDA, I. C. A.. *In: Práticas interdisciplinares na escola.* FAZENDA, I. C. A. (coord.). 13ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013b.
- FAZENDA, I. C. A.. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FNDE. Resolução/CD/FNDE Nº1, de 13 de fevereiro de 2009: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), 2009, disponível em <http://www.fnde.gov.br/> acesso em: 20/10/2018.
- FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos avançados, São Paulo.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; ILLICH, I. **Diálogo.** Buenos Aires, Búsqueda, 1975.
- GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – Seção V: Da educação de Jovens e Adultos. Brasília: 1996, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em: 05/08/2019.
- LEI nº. 10.172. Brasília, 2001.
- LENOIR, Y. **Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável.** *In: Ivani Fazenda (Org.). Didática e Interdisciplinaridade.* 11ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. 158p. (Ensaio Transversais).
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Ensino Médio.- Brasília: MEC/SEE, 1998.
- POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *In: POMBO, O. Interdisciplinaridade, humanismo, universidade.* Porto: Campo das Letras, 2004. Disponível em: Acesso em: 23 fev. 2018.
- SILVA, A. P. Questões e reflexões dos casos da educação física na EJA, em escolas da baixada fluminense. **Gestão & Sociedade:** Revista de Pós-Graduação da Uniabeu, Belford Roxo, v. 3, n. 1, p. 47-65, 2015.
- SILVA, J. R. de O. A Importância do Planejamento e da Coordenação Pedagógica no Contexto Escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 01. pp 05-14, Abril de 2017. ISSN:2448-0959.
- UFSB. **Plano Orientador.** v.1, p.85. 2015.
- VIEIRA, S. L. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal.** In. CEARÁ. 2005.

SENSIBILIZAÇÃO PARA A DEMÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO: IMPACTO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA *CORTEX* *SCHOOL BAG* NAS ATITUDES E PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS

Carolina Reina

Escola Superior de Saúde Setúbal, AGILidades, SPIN OFF

Susana Lopes

Universidade de Salamanca, Center for Innovative Care and Health Technology, ciTechCare; AGILidades, SPIN OFF

Marlene Rosa

Escola Superior de Saúde, Politécnico de Leiria; Center for Innovative Care and Health Technology, ciTechCare; AGILidades, SPIN OFF

RESUMO

As crianças frequentemente têm concepções erradas sobre o envelhecimento e a demência, o que pode contribuir para o estigma e para atitudes negativas em relação às pessoas idosas. As intervenções educativas que abordam estas questões no ensino primário são limitadas, apesar do crescente impacto social da demência. Este estudo avaliou uma intervenção breve, aplicada em contexto escolar, que utilizou a narração de histórias e um kit de jogos (Cortex School Bag) concebido para melhorar a compreensão e a empatia das crianças em relação a pessoas que vivem com demência. Vinte crianças, com idades entre os 9 e os 10 anos, completaram avaliações antes e depois da intervenção, recorrendo à Escala Todaro Adaptada para Crianças e ao Questionário Kids Insight into Dementia Survey (KIDS). Os resultados indicaram um aumento das perceções positivas em relação às pessoas idosas e uma redução significativa dos estereótipos negativos. Embora as pontuações globais do KIDS se tenham mantido estáveis, alguns itens específicos revelaram uma diminuição do estigma e uma maior predisposição para ajudar pessoas com demência. Estes resultados sugerem que mesmo intervenções curtas e experienciais podem influenciar positivamente as atitudes das crianças, potenciando perspetivas sociais mais inclusivas. No entanto, são necessários estudos adicionais com amostras maiores e acompanhamentos mais longos para confirmar a durabilidade destes efeitos.

Palavras-chave: Perceções da infância; literacia sobre demência; estratégias educativas; compreensão intergeracional.

INTRODUÇÃO

As escolas primárias são espaços onde as crianças crescem, aprendem e desenvolvem competências e atitudes humanas essenciais. Os primeiros anos constituem uma oportunidade crucial para moldar uma sociedade futura melhor, uma sociedade que seja informada, saudável, segura, forte e criativa (PATSTON *et al.*, 2021). As escolas estão também associadas a ambientes de aprendizagem interativos, onde adultos, crianças e suas famílias participam diariamente em experiências educativas em constante evolução (FIRMANSYAH *et al.*, 2024). Consequentemente, as escolas são mediadoras fundamentais no apoio à educação das crianças, ajudando-as a desenvolver autonomia, a crescer com uma atitude mais consciente, empática, compassiva, leal, honesta, digna de confiança e responsável enquanto cidadãos (MAHONY & HEXTALL, 2013; MEI-JU *et al.*, 2014). Estas competências capacitam as crianças a refletir sobre as suas próprias ações, desde uma perspectiva local até uma global, aumentando a probabilidade de se tornarem participantes ativos na sua comunidade.

Isto está em consonância com a nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que reflete claramente a urgência de integrar os princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em todos os níveis de ensino (CEBRIÁN *et al.*, 2020). Experiências de aprendizagem significativas são necessárias para preparar as crianças para serem agentes ativos na sociedade e para sentirem um verdadeiro sentido de comunidade através de relações recíprocas (GORDON, 2020).

Durante o processo de envelhecimento, ocorrem alterações consideráveis na condição de saúde das pessoas, incluindo um funcionamento progressivamente limitado nas atividades do quotidiano (MEI-JU *et al.*, 2014). Por esta razão, as pessoas idosas geralmente necessitam de maior auxílio por parte de outros, o que pode implicar uma posição desvantajosa nas relações sociais (FYRAND, 2010). Alterações demográficas e familiares estão também a modificar as relações intergeracionais tradicionais; por exemplo, a relação entre avós e netos pode agora envolver um cuidado mais recíproco do que nas gerações anteriores, com os netos tanto a prestar como a receber cuidados ao longo da vida (BROWN, 2003). O fenómeno crescente das famílias multigeracionais requer maior atenção por parte dos departamentos de educação, para fornecer

estratégias às crianças que lhes permitam sustentar e equilibrar as relações entre gerações, mesmo em contextos mais clínicos ou socialmente desafiantes (LEE *et al.*, 2021; POWELL, 2018).

O diagnóstico de demência pode ter consequências graves na dinâmica familiar, afetando dramaticamente não só as relações do dia a dia dentro da família, mas também o bem-estar de todos os seus membros. Além disso, a maioria das pessoas com demência vive em casa (ALZHEIMER'S ASSOCIATION, 2019), porque deseja permanecer o máximo de tempo possível num ambiente com sentido de familiaridade e ser capaz de se envolver em atividades quotidianas típicas (HAN *et al.*, 2016; RAPAPORT *et al.*, 2020). A demência é um diagnóstico clínico caracterizado por um declínio da memória, da linguagem, da capacidade de resolução de problemas e de outras funções cognitivas que afetam a capacidade de uma pessoa realizar atividades diárias e de funcionar socialmente (CIPRIANI *et al.*, 2020). Trata-se de uma preocupação significativa e crescente de saúde pública, uma vez que o número de pessoas diagnosticadas em todo o mundo continua a aumentar. Em 2021, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estimava 55 milhões de indivíduos com demência. Até 2030, espera-se que este número alcance aproximadamente 78 milhões e 139 milhões em 2050 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021). Na Europa, estima-se que o número de casos de demência aumente de 7,7 milhões em 2001 para 15,9 milhões em 2040 (MEIJER *et al.*, 2022).

Apesar da sua prevalência, a literatura sobre as estratégias de coping de jovens que vivem com alguém com demência ou que mantêm contacto mais distante com esta condição é escassa. No entanto, estudos anteriores têm destacado a compreensão limitada dos jovens relativamente à demência, explicando que a maior parte do seu conhecimento sobre esta condição é obtida através dos meios de comunicação social e está cheia de equívocos e mal-entendidos (RITCHIE *et al.*, 2023).

Esta lacuna enfatiza a importância das escolas na discussão e reflexão sobre este relevante desafio societal. No Reino Unido, foram feitos avanços para aumentar a consciência das crianças relativamente à demência. Por exemplo, o sistema educativo da Escócia tem promovido um currículo de excelência apoiando o desenvolvimento e a implementação de um recurso educativo sobre demência premiado, destinado a alunos do ensino primário (RITCHIE *et al.*, 2023).

Esta iniciativa segue a pedagogia Care Empathia, que promove a forma como as pessoas pensam, sentem e agem em relação à demência. O recurso consiste num livro de histórias e em três atividades experimentais (MCGARRY W. *et al.*, 2021). Os resultados deste estudo demonstram que os alunos desenvolveram uma compreensão empática da demência e confiança para interagir com e ajudar pessoas que vivem com demência.

Em sessões de intervenção socioeducativa com crianças, o objetivo foi desenvolver práticas baseadas na relação dialógica, na escuta ativa e na empatia, mostrando que crianças e jovens manifestaram a alegria e a esperança necessárias para o desenvolvimento de novas aprendizagens e do conhecimento do mundo à sua volta, impondo um novo humanismo (FIRMANSYAH *et al.*, 2024). A incorporação de jogos, atividades lúdicas e abordagens de aprendizagem experiencial, particularmente aquelas envolvendo exploração narrativa e storytelling, tem sido cada vez mais reconhecida como uma estratégia pedagógica eficaz em contextos educativos (AKSOY & BARAN, 2020). Estes métodos promovem o envolvimento, a criatividade e a ligação emocional, permitindo que as crianças interiorizem conceitos complexos através de interação significativa e exploração prática, essencial para uma compreensão profunda e duradoura.

Em Portugal, os recursos educativos sobre demência no currículo do ensino primário são desconhecidos. Contudo, a prevalência da demência revela que, em 2021, mais de 200.000 pessoas residentes na comunidade tinham diagnóstico de demência em Portugal (ALVES *et al.*, 2024). Dada a sua elevada prevalência, é provável que as crianças se deparam com alguém com demência em algum momento das suas vidas, seja como cuidador familiar, vizinho ou através de outras interações comunitárias, sublinhando a necessidade de fomentar uma compreensão correta e atitudes empáticas desde tenra idade.

Numa abordagem inovadora e pioneira, foi desenvolvido um kit pedagógico para abordar a educação sobre demência nas escolas primárias, criado pela Agilidades, uma spin-off de inovação social do Politécnico de Leiria. Este kit inclui uma narrativa ilustrada e um jogo de tabuleiro interativo. Ambos os recursos são especificamente concebidos para utilização com crianças do ensino primário e visam promover empatia, compreensão e consciencialização sobre a demência através do storytelling e da aprendizagem lúdica e experiencial. Até à data, nenhum outro material educativo dirigido à demência foi testado ou

validado nesta faixa etária ou contexto educativo. Dada esta lacuna, torna-se crucial explorar como as crianças respondem a tais intervenções e quais as alterações, se houver, nas suas perceções.

Portanto, este estudo pretende avaliar o impacto de uma atividade narrativa e de uma intervenção educativa baseada em jogos nas atitudes e perceções das crianças em relação aos idosos e a pessoas que vivem com demência, numa amostra de crianças com idades entre 9 e 10 anos que frequentam o quarto ano do ensino primário.

MÉTODOS

Este estudo utilizou um desenho quase-experimental de intervenção pré-pós, sem grupo de controlo, com o objetivo de avaliar alterações nas atitudes das crianças antes e após a participação num programa de educação sobre demência.

Participantes

A amostra inicial foi composta por 27 crianças recrutadas em duas turmas do quarto ano de uma escola primária privada em Anadia, Portugal. No entanto, 5 crianças não completaram o registo após a sessão e foram excluídas do estudo. Adicionalmente, 2 crianças tinham mais de 11 anos e foram igualmente excluídas. Assim, a amostra final analisada compreendeu 20 crianças com idades entre os 9 e os 10 anos.

Para serem elegíveis, os participantes tinham de (i) frequentar o quarto ano do ensino primário, (ii) ter entre 9 e 10 anos de idade e (iii) apresentar consentimento informado obtido pelos pais ou encarregados de educação. As crianças foram excluídas caso tivessem previamente participado em programas educativos relacionados com demência, apresentassem défices cognitivos ou de comunicação significativos (reportados pelos professores) ou se não fosse obtido o consentimento parental. Estes critérios garantiram que os participantes se encontravam, do ponto de vista do desenvolvimento, aptos a envolver-se nas atividades propostas e que exposições prévias a conteúdos semelhantes não viesassem os resultados.

Procedimentos

O recrutamento dos participantes foi realizado através de uma parceria com uma escola primária pública da região Centro de Portugal. Após a aprovação do conselho escolar e a obtenção do consentimento informado dos pais ou encarregados de educação, um total de 20 crianças inscritas no 4.º ano de escolaridade (com idades entre os 9 e os 10 anos) foram convidadas a participar voluntariamente no estudo. A intervenção foi implementada ao longo de duas sessões sequenciais, conduzidas por uma investigadora treinada (M.R.) da equipa Agilidades, em coordenação com os professores titulares de turma. As sessões decorreram no contexto escolar, durante o horário letivo, garantindo uma perturbação mínima da rotina das crianças.

Os investigadores foram responsáveis pela dinamização das atividades narrativas e lúdicas, enquanto os professores prestaram apoio logístico e asseguraram um ambiente inclusivo para todos os alunos. O protocolo do estudo foi revisto e aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico (CE/IPLEIRIA/53/2025), em conformidade com as normas nacionais e internacionais para investigação envolvendo menores, garantindo a proteção dos direitos, do bem-estar e da confidencialidade dos participantes.

Foi obtido consentimento informado escrito para a participação no estudo e para a utilização de imagens fotográficas identificáveis em publicações científicas (incluindo em formatos de acesso aberto), através dos encarregados de educação de todas as crianças participantes, juntamente com o assentimento das próprias crianças, adequado à idade. O consentimento autorizou explicitamente a publicação de fotografias em que os rostos e outros elementos identificadores dos participantes fossem visíveis, sem restrições de visibilidade. No conjunto de dados, a informação pessoal dos participantes não foi associada às variáveis de investigação; em vez disso, foi utilizado um sistema de codificação alfanumérica (por exemplo, P01, P02) para a análise dos dados. Todos os dados foram armazenados de forma segura, com acesso restrito, e utilizados exclusivamente para os fins deste estudo.

No dia anterior e no dia seguinte à intervenção, foi solicitado ao professor responsável o preenchimento da Escala Adaptada de Todaro para Crianças e do instrumento KIDS. Um guia breve sobre os instrumentos e as respetivas

instruções de preenchimento foi partilhado por correio eletrónico com o professor. O questionário sociodemográfico foi aplicado apenas no dia anterior à intervenção, com o objetivo de caracterizar a amostra em estudo. Também no dia anterior à intervenção, foi solicitada a cada criança uma representação por desenho da sua percepção acerca de uma pessoa com demência, para complementar a caracterização inicial das suas percepções sobre o tema.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico utilizado neste estudo foi desenvolvido especificamente para a caracterização da amostra e baseou-se em estudos prévios sobre relações intergeracionais e desenvolvimento infantil (ARPINO *et al.*, 2022; ZHOU & BAI, 2022). O questionário incluiu as seguintes variáveis: género, idade, composição do agregado familiar (estrutura de coabitação), frequência de contacto com os avós (diário, semanal, mensal) e tipo de contacto (telefone ou presencial). O questionário utilizou uma linguagem simples e adequada à idade, tendo sido autocompletado pelas crianças sob supervisão do professor da turma, que prestou apoio para esclarecer dúvidas e validar a compreensão dos itens.

Desenho e memória descritiva

Para caracterizar as percepções iniciais das crianças sobre a demência, foi solicitado que representassem uma pessoa com demência através de um desenho acompanhado de uma breve memória descritiva. O desenho infantil é amplamente reconhecido como uma ferramenta espontânea e de fácil interpretação, permitindo às crianças expressar sentimentos e pensamentos de forma simbólica e acessível. Segundo SILVA (2010), o desenho é uma forma de expressão que facilita a comunicação das crianças. Além disso, o desenho pode servir como um instrumento projetivo, possibilitando que a realidade interna da criança seja representada por meio de símbolos (MENEZES, 2008).

Para a realização desta atividade, foi fornecida uma folha A4 em branco e concedido um período de 20 a 30 minutos para cada criança explorar a tarefa. Além do desenho, as crianças receberam uma folha com um conjunto de 10 linhas para descrever brevemente a sua representação por escrito. Esta abordagem permite não apenas observar a produção gráfica, mas também compreender as narrativas e significados atribuídos pelas crianças às suas representações.

Escala Adaptada de Todaro para Crianças

Trata-se de um instrumento concebido para avaliar as atitudes das crianças em relação às pessoas idosas de forma adequada ao seu desenvolvimento e de fácil compreensão. Em vez de utilizar uma escala tradicional do tipo Likert, esta versão apresenta às crianças uma lista de 14 pares de características contrastantes, das quais devem selecionar aquela que consideram descrever melhor as pessoas idosas. Estes pares de palavras foram cuidadosamente escolhidos para representar um conjunto de dimensões relacionadas com percepções sobre o envelhecimento, incluindo tom emocional, capacidades cognitivas, traços de personalidade, saúde física e independência social. Os pares incluem: Amável / Mau, Inteligente / Confuso, Ativo / Lento, Bem-humorado / Rabugento, Saudável / Doente, Corajoso / Medroso, Forte / Fraco, Interessante / Aborrecido, Trabalhador / Preguiçoso, Divertido / Irritante, Sabe muito / Sabe quase nada, Cuida dos outros / Precisa de muita ajuda, Independente / Depende dos outros, e Confiante / Inseguro (FERNANDES *et al.*, 2023).

A atividade é normalmente administrada em contexto de sala de aula ou individual, com instruções claras para garantir que todas as crianças compreendem a tarefa. O uso de linguagem simples e familiar, aliado a um formato de escolha binária, facilita o envolvimento das crianças com o instrumento e evita a sobrecarga cognitiva que poderia ocorrer com sistemas de avaliação mais complexos.

Após o preenchimento, as escolhas das crianças são analisadas para identificar tendências e padrões gerais sobre como percebem os mais velhos. Estes resultados podem revelar associações positivas ou negativas e ajudar investigadores e educadores a detetar a presença de estereótipos etários precoces. Além disso, fornece uma base valiosa para a avaliação do impacto

de programas intergeracionais ou de intervenções educativas destinadas a promover visões mais positivas e respeitosas sobre o envelhecimento.

Ao permitir que as crianças expressem as suas associações espontâneas com a velhice através de um formato direto e adequado à idade, a Escala Adaptada de Todaro oferece um meio eficaz de recolher informações sobre as atitudes sociais das crianças em relação às pessoas idosas.

Kids Insight into Dementia Survey (KIDS)

Este instrumento foi implementado para avaliar as percepções e atitudes das crianças relativamente a pessoas que vivem com demência. Foi utilizada a versão de 23 itens do Kids Insight into Dementia Survey (KIDS). Originalmente desenvolvido e validado na Austrália por BAKER *et al.* (2017), o KIDS é um instrumento de autorrelato especificamente concebido para ser utilizado com crianças entre aproximadamente 10 e 12 anos. A versão alargada de 23 itens oferece uma cobertura mais ampla dos principais construtos antes de a escala ser reduzida à sua forma final de 14 itens em fases posteriores de validação (BAKER *et al.*, 2019).

O inquérito inclui 23 afirmações que refletem as opiniões das crianças em três dimensões centrais: (i) Pessoa – reconhecimento das pessoas com demência como indivíduos com identidade, dignidade e valor; (ii) Estigma – atitudes de distanciamento social, desconforto ou estereótipos negativos; (iii) Compreensão da Demência – conhecimento e conceções erradas das crianças sobre a demência e os seus efeitos.

As crianças respondem a cada item utilizando uma escala Likert de 5 pontos, variando entre “Discordo muito” (1) e “Concordo muito” (5). Vários itens são pontuados de forma inversa para reduzir enviesamentos de resposta. Pontuações mais elevadas indicam atitudes mais positivas e uma compreensão mais sólida da demência. Esta versão da escala KIDS foi administrada em contexto de sala de aula, com instruções orais padronizadas para assegurar a compreensão. O instrumento foi aplicado antes e após a intervenção, de modo a avaliar o impacto das atividades de educação para a demência realizadas nas escolas. A versão de 23 itens foi escolhida com o objetivo de explorar as atitudes das crianças de forma mais aprofundada e de manter um conjunto mais amplo

de indicadores nos três domínios temáticos antes da redução dos itens. O estudo original de desenvolvimento reportou uma boa consistência interna (alfa de Cronbach $\approx 0,77$) e validade de constructo e concorrente satisfatória.

Intervenção Educativa

A intervenção implementada neste estudo baseou-se no kit Cortex School Bag, desenvolvido pela marca de inovação social Agilidades. Concebido para promover a consciencialização sobre a demência e a empatia intergeracional em contextos escolares, o kit combina narrativas, música e ferramentas de aprendizagem interativa adaptadas às crianças.

A intervenção foi composta por duas atividades sequenciais com uma duração total de 135 minutos. O primeiro componente consistiu numa sessão de 90 minutos dedicada à leitura e interpretação orientada do livro infantil ilustrado e musicado Quando a Fábrica da Avó Tita Avariou. Esta história utiliza uma narrativa metafórica e emocionalmente envolvente para introduzir o conceito de demência de forma adequada ao desenvolvimento infantil, incentivando a empatia e a reflexão pessoal. Adicionalmente, existe uma canção associada à história disponível no seguinte link: <https://youtu.be/OIG86QOef-Q>.

A Tabela 1 apresenta um resumo dos capítulos do livro, incluindo a linha narrativa principal e as mensagens educativas-chave. Esta estrutura ilustra de que forma cada parte da narrativa contribui para a abordagem pedagógica utilizada na exploração da demência e das relações intergeracionais.

Tabela 1 - Resumo do conteúdo da história e principais mensagens educativas por capítulo.

Capítulo	História	Mensagem Principal
Um - "Abraços Kickboxer"	Retrata o vínculo próximo e afetuoso entre o neto e a Avó Tita, expresso através dos seus famosos "abraços kickboxer". A narrativa enfatiza o calor, a atenção e a presença amorosa da avó no quotidiano da criança.	Destaca a importância de relações intergeracionais saudáveis e o papel de apoio que os avós desempenham nos cuidados e no bem-estar emocional dos netos.
Dois - "A Fábrica da Tita e os Seus Mensageiros Incansáveis"	Descreve as várias habilidades e talentos diários da Avó Tita, retratando-a como uma figura enérgica e capaz. É imaginada como uma fábrica perfeita, operada por mensageiros eficientes que tratam de tudo, desde cozinhar e cantar até à jardinagem.	Reforça a ideia de que as avós podem ser figuras fortes, vitais e até quase super-heroínas aos olhos das crianças.
Três - "Avarias na Fábrica da Avó Tita"	Introduz os primeiros sinais de demência, como fadiga e esquecimento. O neto imagina o médico como um mágico capaz de "consertar" a avó e cria planos para ajudá-la após a visita.	Demonstra como um diagnóstico pode impactar emocionalmente diferentes gerações dentro de uma família.
Quatro-Seis - "Cores do Arco-íris, Tic-Tacs e Trabalhos de Língua"	Estes capítulos descrevem como a família comunica sobre o diagnóstico e como o neto cria estratégias criativas para ajudar: organizar os utensílios da cozinha por cores, colocar relógios pela casa e usar música e jogos de palavras para estimular a conversa.	Mostra que as crianças podem ser participantes ativos e empáticos nos cuidados. A narrativa oferece estratégias simples e imaginativas para promover inclusão e ligação emocional.
Final - "O Novo Lar da Avó Tita"	A Avó Tita precisa mudar-se para um lar de cuidados. O neto reflete sobre esta transição com perguntas e curiosidade emocional. A história termina com ambos a prepararem-se juntos para esta nova etapa.	Incentiva as famílias a tratar a institucionalização como uma transição natural e participativa, ajudando a reduzir confusão e sofrimento emocional, especialmente para as crianças.

Fonte: Livro "Quando a Fábrica da Avó Avaria"

O segundo componente consistiu numa atividade estruturada de jogo de tabuleiro com a duração de 45 minutos, intitulada *Neuromania*, jogada em equipas de 3 a 4 jogadores. Cada tabuleiro apresentava um personagem central, um neurónio super-herói com um poder especial, que guiava a equipa através de uma série de desafios. Estes incluíam tarefas de compreensão baseadas na história, assim como questões com temática de neurociência relacionadas com a progressão da demência, o papel da sociedade e a promoção de hábitos de vida saudáveis como medidas preventivas. À medida que as equipas completavam os desafios, acrescentavam fichas de neurónios a um tabuleiro em forma de cérebro e conectavam-nas utilizando peças de sinapses conquistadas, reforçando a ideia de conectividade cognitiva. Esta abordagem de aprendizagem baseada em jogos visava consolidar o conhecimento através do trabalho em equipa, criatividade e interação lúdica. A Tabela 2 apresenta exemplos dos desafios utilizados no jogo,

organizados por categoria temática, incluindo perguntas e cartas de desafios que promovem a compreensão da história, tópicos de neurociência, o papel da sociedade e a promoção de hábitos de vida saudáveis. A Figura 1 ilustra a implementação do jogo Neuromania durante uma sessão escolar.

Tabela 2 - Exemplos de desafios do jogo organizados por categoria, com as respectivas perguntas ou cartas de desafio.

<p>Tarefas de Compreensão Baseadas na História</p>	<p>Opção mais correta: Durante a história, a Avó Tita foi a um neurologista que a ajudou a fazer a sua fábrica funcionar melhor. Mas não foi apenas essa consulta que a ajudou. Os neurónios da Tita (pequenas células do cérebro) estavam inquietos, e o neto conseguiu acalmá-los. Lembras-te como?</p>
<p>Tópicos de Neurociência</p>	<p>Já viste como é importante ter um chefe? Lembras-te de quais funções o cérebro da Tita não conseguia realizar corretamente? Qual das seguintes opções corresponde à história?</p>
<p>O Papel da Sociedade</p>	<p>Imagina que uma pessoa com demência tem uma alucinação e vê as paredes do seu quarto cobertas de ramos de árvores e pássaros. Conta uma história calma e serena baseada nesta alucinação. Inclui 5 acontecimentos que transmitam tranquilidade.</p>
<p>Promoção de Hábitos de Vida Saudáveis</p>	<p>O que precisamos para nos sentirmos cheios de energia? Escolhe a opção correta: a) Todas as pessoas idosas têm menos energia; b) Precisamos de fazer exercício para dar energia ao corpo; c) Precisamos de dormir, mas menos de 6 horas é suficiente para qualquer idade.</p>
<p>Tarefas de Compreensão Baseadas na História</p>	<p>Opção mais correta: Durante a história, a Avó Tita foi a um neurologista que a ajudou a fazer a sua fábrica funcionar melhor. Mas não foi apenas essa consulta que a ajudou. Os neurónios da Tita (pequenas células do cérebro) estavam inquietos, e o neto conseguiu acalmá-los. Lembras-te como?</p>
<p>Tópicos de Neurociência</p>	<p>Já viste como é importante ter um chefe? Lembras-te de quais funções o cérebro da Tita não conseguia realizar corretamente? Qual das seguintes opções corresponde à história?</p>

Figura 1 - Implementação do jogo *Neuromania* durante uma sessão educativa na escola.



Análise Estatística

As variáveis sociodemográficas — incluindo gênero, idade, tipo de coabitação, frequência de contacto com os avós (diário, semanal, mensal) e tipo de contacto (telefone ou presencial) — foram codificadas como categóricas e analisadas de forma descritiva. Cada item da Escala de Todaro, que avalia características atribuídas às pessoas idosas, foi analisado individualmente para examinar alterações (em frequências) na atribuição dessas características antes e depois das atividades educativas.

Para o instrumento KIDS, foram utilizados testes *t* para amostras emparelhadas nos itens e subescalas que cumpriam o pressuposto de normalidade (Shapiro–Wilk $p > .05$), enquanto o teste dos postos sinalizados de Wilcoxon foi aplicado aos dados que não apresentaram distribuição normal. Para facilitar a comparação entre subescalas (*Personhood*, Estigma e Compreensão da Demência), os subtotais foram normalizados para percentagem do valor máximo possível, utilizando a fórmula: $(\text{pontuação} / \text{pontuação máxima}) \times 100$. O nível de significância foi definido em $\alpha = 0,05$. Os dados foram analisados com recurso ao SPSS versão 21.0.

Adicionalmente, foi realizada análise de conteúdo aos desenhos e às memórias descritivas solicitadas às crianças, de forma a caracterizar as percepções iniciais sobre a demência. Para cada desenho foram identificados os principais componentes e descritores por dois avaliadores independentes. Após a primeira análise, realizou-se uma reunião de discussão e consenso entre os avaliadores, garantindo maior rigor e fiabilidade interpretativa.

RESULTADOS

A amostra do estudo foi composta por 20 crianças, distribuídas de forma equilibrada por gênero, com 10 participantes do sexo masculino (50%) e 10 do sexo feminino (50%). A maioria dos participantes tinha 10 anos de idade (65%), enquanto 35% tinham 9 anos.

Relativamente à composição do agregado familiar, a maioria das crianças (65%) vivia num lar com três pessoas, sem avós, enquanto 30% vivia apenas

com ambos os pais. Apenas 5% das crianças viviam num agregado de três pessoas incluindo um avô/uma avó.

No que se refere ao contacto intergeracional, 30% dos participantes relataram contacto diário com os avós, enquanto a maioria (70%) não tinha interações diárias. O contato semanal foi mais frequente, com 65% a indicar interações semanais com os avós. O contato mensal revelou-se ainda mais prevalente, com 85% das crianças a referirem ver os avós pelo menos uma vez por mês.

Quanto à natureza do contato, 80% reportaram interações presenciais, enquanto 20% comunicavam principalmente por telefone.

As características sociodemográficas da amostra encontram-se apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Características sociodemográficas dos participantes, incluindo género, idade, composição do agregado familiar, frequência e tipo de contato com os avós.

Variável	n/(%)
Género	
1 = Masculino	10 (50%)
2 = Feminino	10 (50%)
Idade	
9 anos	7 (35%)
10 anos	13 (65%)
Cohabitação	
5 = Pais	6 (30%)
6 = 3 pessoas sem avó/avô	13 (65%)
7 = 3 pessoas com avó/avô	1 (5%)
Contato Diário com os Avós	
1 = Sim	6 (30%)
2 = Não	14 (70%)
Contato Semanal com os Avós	
1 = Sim	13 (65%)
2 = Não	7 (35%)
Contato Mensal com os Avós	
1 = Sim	17 (85%)
2 = Não	3 (15%)
Tipo de Contato	
1 = Telefone	4 (20%)
2 = Presencial	16 (80%)

Caracterização de percepções iniciais através do desenho e memória descritiva

Na análise dos desenhos e das descrições textuais, realizada de forma independente por dois avaliadores e posteriormente discutida em reunião de consenso, emergiram alguns elementos de destaque. Entre os mais recorrentes, sobressaíram as expressões faciais felizes ou descontraídas ($n = 14$), seguidas pela elevada presença de balões de pensamento, frequentemente usados pelas crianças para representar dificuldades de pensamento, memória ou raciocínio ($n = 12$). Também se observaram representações de auxiliares de marcha, como bengalas ou cadeiras de rodas ($n = 7$), bem como a inclusão de imagens imaginárias dos processos cerebrais, sugerindo uma tentativa de explicar graficamente os mecanismos internos da doença ($n = 6$). Por fim, foram igualmente registradas expressões faciais zangadas, tristes ou assustadas ($n = 5$), evidenciando uma percepção negativa ou de sofrimento associada à condição.

Este conjunto de elementos ilustra a diversidade de percepções iniciais das crianças sobre a demência, oscilando entre visões positivas de afeto e cuidado e representações de fragilidade, perda ou desconforto.

Na figura 2 são demonstrados alguns exemplos de desenhos realizados pelas crianças, representativos das suas percepções sobre a pessoa com demência.

Figura 2 - Exemplos de desenhos apresentados nesta atividade.



Percepções do envelhecimento segundo a Escala de Todaro Adaptada para Crianças

O número total de atributos positivos atribuídos às pessoas idosas aumentou de 246 no pré-teste (T0) para 257 no pós-teste (T1), enquanto as

atribuições de traços negativos diminuíram de 21 para 13. Entre os traços positivos, destacaram-se os aumentos em inteligente (+2), ativo (+4), bom humor (+1), corajoso (+1), sabe muito (+2), cuida dos outros (+2) e independente (+3). Paralelamente, alguns traços negativos registaram reduções, como confuso (-1), rabugento (-1), medroso (-1), dependente dos outros (-2) e inseguro (-1).

Alguns traços permaneceram estáveis entre os dois momentos de avaliação, nomeadamente amável, malvado, saudável, doente, aborrecido, preguiçoso e irritante.

Estes resultados sugerem uma tendência geral para perceções mais positivas e menos estereotipadas do envelhecimento por parte das crianças após a intervenção.

As alterações nas perceções das crianças relativamente às pessoas idosas, antes e depois da intervenção, encontram-se detalhadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Frequência de traços positivos e negativos atribuídos às pessoas idosas pelas crianças no pré-teste (T0) e no pós-teste (T1).

Traço Positivo	T0	T1	Traço Negativo	T0	T1
Amável	20	20	Malvado	0	0
Inteligente	16	18	Confuso	3	2
Ativo	14	18	Lento	3	2
Bom humor	19	20	Rabugento	1	0
Saudável	17	17	Doente	2	2
Corajoso	18	19	Medroso	2	1
Forte	18	16	Fraco	1	1
Interessante	19	19	Aborrecido	0	0
Trabalhador	20	19	Preguiçoso	0	0
Divertido	20	20	Irritante	0	0
Sabe muito	16	18	Sabe quase nada	2	2
Cuida dos outros	15	17	Precisa de muita ajuda	3	2
Independente	15	18	Depende dos outros	3	1
Seguro de si	19	18	Inseguro	1	0
Total	246	257	Total	21	13

Resultados do instrumento KIDS nas dimensões pessoa, estigma e compreensão

Na dimensão Pessoa, a maioria dos itens manteve-se estável ou apresentou ligeiras mudanças positivas no momento pós-teste (T1). A melhoria mais notável verificou-se no item *“Gostaria de dar o meu dinheiro ou tempo para ajudar alguém com demência”* (T0 = 3,90; T1 = 4,45; $p = .031$), o que indica uma maior disponibilidade para contribuir. O item *“Gostaria de ser voluntário para passar tempo com alguém com demência”* também apresentou um aumento quase significativo (T0 = 3,95; T1 = 4,30; $p = .053$). Os restantes itens mantiveram-se estáveis, e a pontuação global da dimensão Pessoa não revelou alterações significativas (T0 = 35,75; T1 = 35,50; $p = .600$).

Na dimensão Estigma, observaram-se melhorias significativas nos itens *“Ficaria chateado se os meus pais me pedissem para passar tempo com um amigo da família com demência em vez de estar com os meus amigos”* (T0 = 3,10; T1 = 4,15; $p = .013$) e *“Sentir-me-ia desconfortável ao estar perto de alguém com demência”* (T0 = 4,80; T1 = 3,95; $p = .004$), o que indica uma redução do desconforto social. Os restantes itens não apresentaram alterações significativas, e o total da subescala manteve-se estável (T0 = 30,5; T1 = 30,3; $p = .925$).

Na dimensão Compreensão da Demência, embora não tenha sido observada alteração estatisticamente significativa (T0 = 29,25; T1 = 29,85; $p = .254$), a análise item a item revelou pequenas, mas relevantes, mudanças. Verificou-se um aumento da concordância com afirmações como *“Uma pessoa com demência merece a minha simpatia e apoio mais do que pessoas com outras condições”* (3,35 → 3,80) e *“As pessoas com demência podem ser criativas”* (4,35 → 4,60), sugerindo perspetivas mais favoráveis e diferenciadas. O aumento em *“Sinto-me frustrado porque não sei como ajudar alguém com demência”* (4,00 → 4,30) poderá refletir uma maior consciência sobre os desafios associados aos cuidados da demência.

No que respeita ao total do instrumento KIDS, não foi detetada alteração estatisticamente significativa entre o pré- e o pós-teste (T0 = 95,50 ± 8,26; T1 = 95,65 ± 8,90; $t = -0,083$; $p = .935$), indicando estabilidade geral nas atitudes.

A normalização das pontuações em percentagem permitiu a comparação entre subescalas: as pontuações na dimensão Pessoa mantiveram-se elevadas

e estáveis (T0 = 89,37%; T1 = 88,75%); as pontuações na dimensão Estigma permaneceram consistentemente mais baixas (T0 = 76,25%; T1 = 75,75%); e verificou-se um ligeiro aumento na dimensão Compreensão da Demência (T0 = 83,57%; T1 = 85,29%).

Os resultados pré- e pós-intervenção para cada item do instrumento KIDS, nas dimensões pessoa, estigma e compreensão da demência, encontram-se resumidos na Tabela 5.

Tabela 5 - Alterações nas atitudes das crianças em relação à demência, com base nos resultados do instrumento KIDS antes (T0) e após (T1) a intervenção educativa.

Nº	Itens - Dimensão Pessoa	T0 (n=20)	T1 (n=20)	p-valor
1	Gostaria de ser voluntário para passar tempo com alguém com demência.	3,95±1,05	4,30±0,73	0,053 ^b
3	Gostaria de dar o meu dinheiro ou tempo para ajudar alguém com demência.	3,90±1,17	4,45±0,99	0,031 ^{a,b}
4	Se visse alguém com demência com dificuldades em fazer algo, gostaria de ajudar.	4,85±0,67	4,90±0,31	1,000 ^b
8	É muito gratificante trabalhar com pessoas com demência.	4,25±1,12	3,60±1,39	0,072 ^b
14	É importante conhecer a história de vida de uma pessoa com demência.	4,70±0,57	4,50±0,76	0,102 ^b
15	É possível desfrutar de passar tempo com uma pessoa com demência.	4,85±0,49	4,70±0,66	0,083 ^b
18	Uma pessoa com demência pode responder quando alguém é amável consigo.	4,90±0,31	4,80±0,41	0,317 ^b
21	Admiro a forma como as pessoas com demência lidam com as situações.	4,35±0,99	4,25±1,16	0,577 ^b
Subtotal (média)		35,75±3,06	35,50±3,40	0,664^a
<i>*Subtotal normalizado (pontuação/40)100</i>		89,37% ±7,64	88,75% ±8,49	

Nota. a, Teste t pareado; b, Teste de Wilcoxon.

p < 0,05 indica significância estatística.

DISCUSSÃO

Este estudo representa uma investigação preliminar destinada a preencher uma lacuna crítica na literatura sobre como as crianças respondem a intervenções educativas centradas em idosos e demência. Especificamente, procurou-se avaliar o impacto de uma atividade narrativa combinada com uma abordagem

educativa baseada em jogos nas atitudes e percepções de crianças de 9 e 10 anos, a frequentar o 4.º ano do ensino básico. Os resultados fornecem pistas iniciais sobre o potencial destas intervenções para influenciar a compreensão e a empatia das crianças relativamente ao envelhecimento e ao declínio cognitivo.

A amostra apresentou uma distribuição de género equilibrada e foi composta por crianças de 9 a 10 anos, em linha com as distribuições etárias esperadas no contexto educativo-alvo. A maioria dos participantes vivia em famílias nucleares sem avós, refletindo tendências recentes nas estruturas familiares em muitas sociedades ocidentais (ARPINO *et al.*, 2018). Esta configuração familiar pode limitar as oportunidades de contacto intergeracional espontâneo e de desenvolvimento de relações, um fator importante para promover as competências das crianças, a convivência duradoura entre gerações e a resiliência familiar (BENGTSON, 2001).

Relativamente à frequência de contacto, embora apenas 30% das crianças tenham reportado interações diárias com os avós, um número considerável mantinha contacto semanal (65%) e mensal (85%). Estes dados sugerem que, embora a coabitação seja rara, o contacto intergeracional regular persiste, provavelmente facilitado por valores culturais ou pela mediação parental. Importa destacar que, na nossa amostra, 80% das crianças reportaram interações presenciais com os avós. A investigação mostra que a qualidade das relações avós-netos depende menos da coabitação ou da frequência de contacto e mais da dinâmica familiar e das atitudes parentais (STASOVA & KRISIKOVA, 2014).

Enquanto o contacto intergeracional é frequentemente moldado por aspetos práticos, como a coabitação ou a frequência/modo de comunicação, a literatura sublinha que estes fatores, por si só, não determinam a qualidade da relação. STASOVA e KRISIKOVA (2014) demonstraram que os jovens tendem a manter atitudes positivas em relação aos avós, independentemente de viverem juntos ou separados. No seu estudo com 202 adolescentes (12-17 anos), não se verificaram diferenças significativas na qualidade da relação com base na coabitação, indicando que o contacto presencial continua a ser relevante mesmo na era digital. Outros estudos, como o de YAROSH *et al.* (2018), sublinham que a distância geográfica e circunstâncias sociais, como o divórcio, podem dificultar o desenvolvimento da relação, sendo que soluções tecnológicas muitas vezes

não compensam estas barreiras — sobretudo entre crianças mais novas ou avós menos familiarizados com ferramentas digitais (WALLBAUM *et al.*, 2018).

Os resultados da Escala Adaptada de Todaro para Crianças mostram uma mudança positiva nas visões das crianças sobre os idosos após a intervenção. A diferença entre o número de atributos positivos e negativos atribuídos foi altamente significativa, tanto no momento inicial (T0) como após a intervenção (T1). Este desequilíbrio pode refletir uma visão romantizada do envelhecimento, possivelmente influenciada por normas sociais ou narrativas educativas que enfatizam o respeito e a admiração pelos mais velhos. Estes resultados sugerem que as percepções infantis sobre o envelhecimento são moldadas não apenas pela experiência pessoal, mas também por representações culturais e sociais mais amplas.

Estudos prévios confirmam esta tendência. FLAMION *et al.* (2020), por exemplo, observaram em crianças de 3 a 6 anos ($n = 126$) representações frequentemente positivas e emocionais dos mais velhos, sobretudo em referência espontânea aos avós. TEATER & CHONODY (2017), trabalhando com jovens dos 11 aos 13 anos no Reino Unido, também verificaram predominância de estereótipos positivos sobre os negativos. Contudo, LANGMANN (2023) alerta que narrativas excessivamente idealizadas podem dificultar o reconhecimento da vulnerabilidade dos idosos, sobretudo em situações de dependência como a demência, e limitar o desenvolvimento de estratégias de coping realistas.

Neste sentido, embora a prevalência de estereótipos positivos na infância revele uma percepção socialmente desejável do envelhecimento, também pode refletir uma compreensão limitada e idealizada do processo de envelhecer. O aumento de atributos como “ativo” e “independente” na presente amostra é relevante, pois revela uma conceptualização mais ampla do envelhecimento, em contraste com os estereótipos deficitários dominantes. Estudos como o de AMARAL & DANIEL (2018) mostram como representações visuais em redes sociais e literatura infantil podem alinhar-se com o paradigma do envelhecimento ativo promovido pela OMS.

No que respeita ao instrumento KIDS, os resultados globais não apresentaram mudanças substanciais, mas a análise por dimensões revela uma imagem mais detalhada. Na dimensão Personhood, observou-se maior disponibilidade prosocial (ex.: contribuir com tempo ou dinheiro para apoiar pessoas com

demência). Na dimensão Estigma, houve sinais de diminuição do desconforto e maior abertura ao contacto. Já a dimensão Compreensão da Demência mostrou menos alterações quantitativas, embora se tenham notado mudanças qualitativas (ex.: reconhecimento da criatividade e do direito ao apoio).

Este padrão sugere que atitudes empáticas e inclusivas podem emergir antes de uma compreensão cognitiva mais robusta, em linha com a literatura em psicologia do desenvolvimento (BACSU *et al.*, 2022; SMITH *et al.*, 2020). Assim, intervenções breves podem iniciar mudanças emocionais significativas, mas o desenvolvimento de uma literacia cognitiva sobre a demência exige esforços educativos mais prolongados e integrados.

CONCLUSÃO

Este estudo fornece evidência preliminar de que uma intervenção educativa curta, baseada em narrativas e jogos, pode influenciar positivamente as atitudes das crianças perante os idosos e a demência. Verificou-se um aumento nos atributos positivos (de 246 para 257) e uma redução nos negativos (de 21 para 13). No instrumento KIDS, embora os resultados globais não tenham variado, registaram-se melhorias significativas em itens relacionados com redução do estigma e maior disponibilidade para ajudar.

Apesar destas mudanças encorajadoras, as limitações metodológicas — nomeadamente o tamanho reduzido da amostra, a ausência de grupo de controlo e o curto período de seguimento — impõem cautela na interpretação. Investigações futuras devem adotar desenhos longitudinais, incluir populações diversificadas e integrar contacto intergeracional direto, de modo a aprofundar e consolidar a compreensão e empatia das crianças relativamente ao envelhecimento e à demência.

REFERÊNCIAS

AKSOY, P., & Baran, G. (2020). The Effect of Story Telling-Based and Play-Based Social Skills Training on Social Skills of Kindergarten Children: An Experimental Study. *Education and Science*, 45(204), 157-183. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8670>.

- ALVES, S., Duarte, N., & Gomes, B. (2024). Forecasted Dementia Prevalence in Portugal (2020-2080). *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 37(5), 403–412. <https://doi.org/10.1177/08919887241237220>.
- ALZHEIMER'S ASSOCIATION. (2019). Alzheimer's disease facts and figures. *Alzheimer's & Dementia*, 15(3), 321–387. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2019.01.010>.
- AMARAL, I., & Daniel, F. (2018). The Use of Social Media Among Senior Citizens in Portugal: Active Ageing Through an Intergeneration Approach (pp. 422–434). https://doi.org/10.1007/978-3-319-92034-4_32.
- ARPINO, B., Bordone, V., & Balbo, N. (2018). Grandparenting, education and subjective well-being of older Europeans. *European Journal of Ageing*, 15(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s10433-018-0467-2>.
- ARPINO, B., Meli, E., Pasqualini, M., Tomassini, C., & Cisotto, E. (2022). Determinants of grandparent-grandchild digital contact in Italy. *Genus*, 78(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s41118-022-00167-5>.
- BACSU, J.-D., Johnson, S., O'Connell, M. E., Viger, M., Muhajarine, N., Hackett, P., Jeffery, B., Novik, N., & McIntosh, T. (2022). Stigma Reduction Interventions of Dementia: A Scoping Review. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillessement*, 41(2), 203–213. <https://doi.org/10.1017/S0714980821000192>.
- BAKER, J. R., Goodenough, B., Jeon, Y.-H., Bryden, C., Hutchinson, K., & Low, L.-F. (2019). The Kids4Dementia education program is effective in improving children's attitudes towards dementia. *Dementia*, 18(5), 1777–1789. <https://doi.org/10.1177/1471301217731385>.
- BENGTSON, V. L. (2001). Beyond the Nuclear Family: The Increasing Importance of Multigenerational Bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00001.x>.
- BROWN, L. H. (2003). Intergenerational Influences on Perceptions of Current Relationships with Grandparents. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 95–112. https://doi.org/10.1300/J194v01n01_09.
- CEBRIÁN, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(2), 579. <https://doi.org/10.3390/su12020579>.
- CIPRIANI, G., Danti, S., Picchi, L., Nuti, A., & Fiorino, M. Di. (2020). Daily functioning and dementia. *Dementia & Neuropsychologia*, 14(2), 93–102. <https://doi.org/10.1590/1980-57642020dn14-020001>.
- FERNANDES, C. S. N. da N., Moreira, T., & Galvão, J. (2023). Children's attitudes towards aging people-validation of an instrument. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00113-8>.
- FIRMANSYAH, A., Yudha, M., Suyato, S., & Endang Edi Sukarti, S. (2024). The Importance Of Humanism Education For Primary School Children In The 21st Century Globalization Era. *Waskita: Jurnal Pendidikan Nilai Dan Pembangunan Karakter*, 8(2), 222–244. <https://doi.org/10.21776/ub.waskita.2024.008.02.7>.
- FLAMION, A., Missotten, P., Jennotte, L., Hody, N., & Adam, S. (2020). Old Age-Related Stereotypes of Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00807>.
- FYRAND, L. (2010). Reciprocity: A Predictor of Mental Health and Continuity in Elderly People's Relationships? A Review. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 2010, 1–14. <https://doi.org/10.1155/2010/340161>.
- GORDON, S. (2020). Ageism and Age Discrimination in the Family: Applying an Intergenerational Critical Consciousness Approach. *Clinical Social Work Journal*, 48(2), 169–178. <https://doi.org/10.1007/s10615-020-00753-0>.

- HAN, A., Radel, J., McDowd, J. M., & Sabata, D. (2016). Perspectives of People with Dementia About Meaningful Activities. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 31(2), 115–123. <https://doi.org/10.1177/1533317515598857>.
- LANGMANN, E. (2023). Vulnerability, ageism, and health: is it helpful to label older adults as a vulnerable group in health care? *Medicine, Health Care and Philosophy*, 26(1), 133–142. <https://doi.org/10.1007/s11019-022-10129-5>.
- LEE, H., Ryan, L. H., Ofstedal, M. B., & Smith, J. (2021). Multigenerational Households During Childhood and Trajectories of Cognitive Functioning Among U.S. Older Adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(6), 1161–1172. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa165>.
- MAHONY, P., & Hextall, I. (2013). 'Building Schools for the Future': 'transformation' for social justice or expensive blunder? *British Educational Research Journal*, 39(5), 853–871. <https://doi.org/10.1002/berj.3001>.
- MCGARRY, W., Wright, W., MacCallum, C., Brown, M., Ross, K., Ritchie, L., Mitchell, B., Coyle, L. A., & Tolson, D. (2021). Class in a bag: A collaborative innovation in dementia education.
- MEIJER, E., Casanova, M., Kim, H., Llena-Nozal, A., & Lee, J. (2022). Economic costs of dementia in 11 countries in Europe: Estimates from nationally representative cohorts of a panel study. *The Lancet Regional Health - Europe*, 20, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2022.100445>.
- MEI-JU, C., Chen-Hsin, Y., & Pin-Chen, H. (2014). The Beauty of Character Education on Preschool Children's Parent-child Relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 527–533. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.431>.
- MENEZES, M., MORÉ, C. L. O. O., & CRUZ, R. M. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 215–222. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37312>.
- PATSTON, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J., & Marrone, R. (2021). What Is Creativity in Education? A Qualitative Study of International Curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207–230. <https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>.
- POWELL, C. (2018). Care for older people in multigenerational families: a life course analysis across four generations. *Families, Relationships and Societies*, 7(1), 103–121. <https://doi.org/10.1332/204674315X14501049198493>.
- RAPAPORT, P., Burton, A., Leverton, M., Herat-Gunaratne, R., Beresford-Dent, J., Lord, K., Downs, M., Boex, S., Horsley, R., Giebel, C., & Cooper, C. (2020). "I just keep thinking that I don't want to rely on people." a qualitative study of how people living with dementia achieve and maintain independence at home: stakeholder perspectives. *BMC Geriatrics*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s12877-019-1406-6>.
- RITCHIE, L., Henderson-Bone, S., Gregory, A., & Jenkins, N. (2023). Dementia education in a primary school classroom: A pedagogical perspective. *Dementia*, 22(3), 477–492. <https://doi.org/10.1177/14713012221149760>.
- SILVA, J. M. (2010). O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(2), 235–248.
- SMITH, A. E., Kamm, G. L., Lai, S., Hull, M. J., Baker, J. R., Milte, R., Ratcliffe, J., Loetscher, T., & Keage, H. A. D. (2020). A RE-AIM Analysis of an Intergenerational Dementia Education Program. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00248>.

STASOVA, L., & Krisikova, E. (2014). Relationships between children and their grandparents and importance of older generations in lives of today's families. *SHS Web of Conferences*, 10, 00044. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20141000044>.

TEATER, B., & Chonody, J. M. (2017). Stereotypes and attitudes toward older people among children transitioning from middle childhood into adolescence: Time matters. *Gerontology & Geriatrics Education*, 38(2), 204–218. <https://doi.org/10.1080/02701960.2015.1079708>.

WALLBAUM, T., Matviienko, A., Ananthanarayan, S., Olsson, T., Heuten, W., & Boll, S. C. J. (2018). Supporting Communication between Grandparents and Grandchildren through Tangible Storytelling Systems. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–12. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174124>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2021). Fact sheets of dementia.

ZHOU, J.-J., & Bai, X. (2022). Influence of intergenerational relationships on depressive symptoms in ageing Chinese adults in Hong Kong: Mediating effects of sense of loneliness. *BMC Geriatrics*, 22(1), 587. <https://doi.org/10.1186/s12877-022-03269-z>.

04

EDUCAÇÃO FINANCEIRA LÚDICA NO ENSINO BÁSICO: JOGOS DIDÁTICOS COMO PONTE ENTRE CONHECIMENTO E VIVÊNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Silvio Silva Dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Valdelírio da Silva e Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de Educação Financeira com turmas do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio em duas escolas públicas de Marabá (PA). O objetivo foi ampliar o vocabulário e a capacidade de decisão dos estudantes por meio de dois jogos articulados bingo temático e trilha financeira combinados a um questionário diagnóstico e outro final. A trilha operou com cédulas fictícias (R\$ 500 por aluno) para simular escolhas de gasto e poupança. Participaram 150 estudantes. As respostas foram tabuladas por estatística descritiva e acompanhadas de registros fotográficos. Os indicadores mostram avanço consistente: a autopercepção de conseguir explicar conceitos financeiros subiu de 2% (3/150) no início para 75% (113/150) após as atividades, enquanto, “não consigo” caiu de 97% para 8%. Relatos de aprendizagem nova atingiram 82% (123/150) e o engajamento alto apareceu em 86% (129/150). Os resultados sugerem que jogos bem planejados, com mediação ativa do professor, favorecem compreensão, participação e transferência para situações do dia a dia, com baixo custo e fácil replicação em contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Educação financeira; jogos didáticos; trilha financeira; letramento financeiro; engajamento estudantil.

INTRODUÇÃO

Educação financeira deixou de ser um tema “extra” para tornar-se conteúdo de escola, atravessando Matemática, Língua Portuguesa e projetos interdisciplinares. Quando o estudante entende o que é orçamento, juros, dívida e poupança, ele ganha repertório para negociar escolhas do dia a dia e planejar pequenos objetivos. Isso vale para mesada, para o primeiro emprego e para decisões em família. A escola, por sua capilaridade e pela convivência entre pares, é um espaço potente para tratar o assunto com linguagem acessível e exemplos do cotidiano (Sousa, Ribeiro & Oliveira, 2023).

Entre propostas didáticas, jogos aparecem como caminho fértil. Eles convidam à tomada de decisão, geram conversa e pedem justificativas. É nesse ambiente que termos como “gastar”, “guardar”, “comparar preços” e “prever consequências” saem do abstrato e viram ações. O professor pode ajustar regras, criar missões e, a cada rodada, perguntar o porquê das escolhas, favorecendo raciocínio proporcional, leitura de porcentagens e uso de argumentos (Taghipour, Vizesifar & Zarifsanaiey, 2023; Cook *et al.*, 2024).

Este trabalho relata uma intervenção simples e replicável com turmas do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio em escolas públicas. O percurso combinou dois jogos — um bingo temático para aquecer o vocabulário e uma trilha financeira para simular decisões — articulados a um questionário diagnóstico e a um questionário final. A trilha usou cédulas fictícias para que cada estudante administrasse um valor inicial, registrando gastos, poupança e imprevistos. O bingo ajudou a fixar termos e a criar um repertório mínimo comum antes do desafio principal (Santos & Silva, 2025).

A proposta nasceu de demandas reais de sala: dificuldade de compreender expressões como “juros compostos” e “desconto à vista”, pouca familiaridade com planejamento de gastos e baixa confiança para explicar conceitos a colegas. Ao mesmo tempo, havia disposição para atividades dinâmicas, em grupo, que promovessem cooperação e debate. Jogos, quando bem mediados, atendem a esse desejo e ainda permitem que a turma erre, corrija a rota e tente de novo, reduzindo a ansiedade típica de exercícios tradicionais (Baroni, 2024; Mazzi, Lima & Silva, 2024).

Do ponto de vista pedagógico, a intervenção se apoia em três pilares. Primeiro, linguagem: trabalhar termos com exemplos próximos da realidade do aluno, evitando jargões. Segundo, ação: decisões encadeadas que pedem cálculo, comparação e justificativa. Terceiro, reflexão: momentos de pausa para que grupos revisem escolhas, discutam alternativas e registrem aprendizados. Essa sequência — nomear, experimentar e refletir — organiza a experiência e dá pistas ao professor sobre o que retomar em aulas seguintes (Hartmann, Radetzke & Campos, 2021).

O objetivo geral foi ampliar a compreensão de conceitos básicos de finanças pessoais e fortalecer a autonomia para explicar esses conceitos com as próprias palavras. Como objetivos específicos, buscou-se: a) ativar vocabulário inicial por meio do bingo; b) promover decisões argumentadas na trilha, relacionando porcentagem, preço e tempo; c) registrar percepções de aprendizagem e engajamento ao final; d) produzir materiais de apoio facilmente reutilizáveis por outras turmas.

A escolha por instrumentos simples — cartelas, cédulas e formulários curtos — levou em conta limites de tempo, número de alunos por turma e infraestrutura escolar. Com baixo custo e poucas etapas de preparação, o professor consegue aplicar, ajustar e repetir a experiência em diferentes séries. O registro em questionários permite acompanhar mudanças de compreensão e planejar retomadas, sem exigir softwares ou equipamentos específicos (Bufalo, Pajolla & Veloso, 2023).

DESENVOLVIMENTO

Planejamento, materiais e condução dos jogos

O ponto de partida do planejamento foi alinhar a proposta à escola básica, conectando o tema dinheiro às habilidades previstas para Matemática. A intervenção foi pensada para turmas do 6º ao 9º ano e para o Ensino Médio, com foco em vocabulário, cálculo aplicado e tomada de decisão. Para isso, estruturamos uma sequência curta, de fácil replicação e baixo custo, combinando jogo de linguagem (bingo) e jogo de decisões (trilha financeira) com instrumentos simples de coleta de dados como mostra Figura 1. A ancoragem

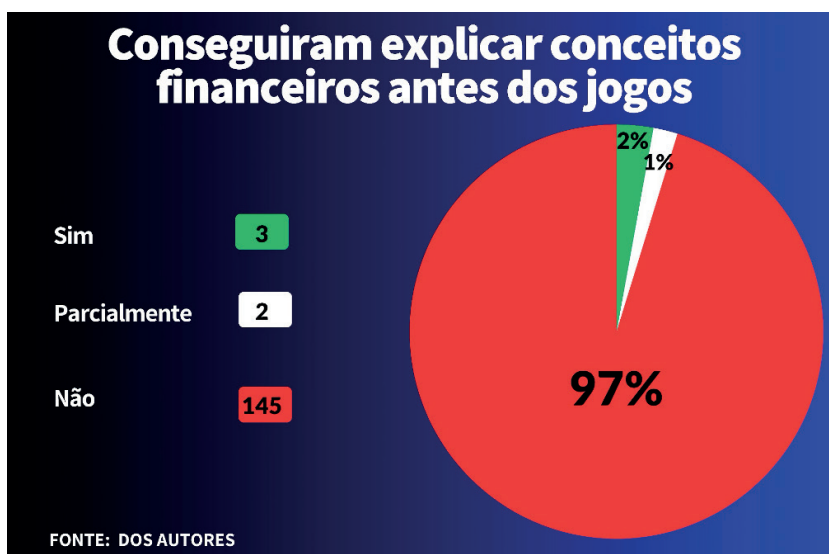
no currículo evita ações soltas e ajuda o professor a enxergar onde retomar conteúdos nas aulas seguintes, em especial porcentagem, proporcionalidade e leitura de tabelas (Sousa, 2023).

Figura 1 - Bingo e Trilha.



Fonte: Dos Autores.

Figura 2 - Conseguiram explicar conceitos financeiros antes dos jogos.



O desenho didático considerou turmas numerosas, tempo de aula limitado e diversidade de ritmos. A divisão em grupos pequenos favoreceu conversa entre pares e distribuição de papéis (narrador, registrador, leitor de cartas, responsável pelas cédulas). Essa organização ajuda a manter todos ativos, inclusive estudantes mais tímidos. O professor circula, observa, faz perguntas curtas e incentiva justificativas, em vez de antecipar respostas. Para o Ensino Médio, acrescenta-se uma camada de discussão sobre juros e descontos, sempre com números redondos para reduzir a carga de leitura e dar espaço ao raciocínio (Hartmann, 2021).

A sequência pedagógica buscou costurar três momentos: ativar linguagem, experimentar decisões e refletir sobre escolhas. No aquecimento, o bingo cria repertório comum e levanta dúvidas reais; na trilha, a turma simula situações de gasto e poupança; no fechamento, cada grupo sintetiza aprendizados e registra o que faria diferente em uma nova rodada. Esse encadeamento nomear, agir e revisar sustenta o vínculo entre conteúdo e experiência, e ajuda a transformar “definições de cartilha” em argumentos próprios dos estudantes (Baroni, 2024).

As metas de aprendizagem foram descritas em linguagem simples, mensuráveis e adequadas à faixa etária. No campo conceitual, a ideia é que o estudante reconheça termos como orçamento, poupança, dívida, juros e desconto. No campo procedimental, espera-se que calcule percentuais, compare preços e projete efeitos de escolhas no curto prazo. No campo atitudinal, busca-se ampliar a confiança para explicar conceitos a colegas e negociar decisões no grupo. Indicadores como “consigo explicar com minhas palavras” e “sei montar uma tabelinha de entradas e saídas” facilitam o acompanhamento pelo professor (Capelato, 2023).

Antes dos jogos, foi aplicado um questionário diagnóstico de cinco a oito itens, com perguntas rápidas sobre contato prévio com poupança, orçamento e planejamento, bem como autopercepção de compreensão dos termos como mostra Figura 2. O objetivo não é “provar” nada, e sim mapear onde a turma sente mais insegurança, para ajustar a mediação. A leitura do diagnóstico ampara a escolha de exemplos e a calibração das cartas da trilha, evitando tanto tarefas fáceis demais quanto desafios inalcançáveis para aquele grupo (Proença, 2022).

O bingo de Educação Financeira inaugura a intervenção porque aquece a linguagem. As cartelas levam termos essenciais, sinônimos e pistas curtas.

Quando o professor sorteia “juros”, por exemplo, pode lançar um enigma simples: “o preço fica maior porque você usou o dinheiro antes de tê-lo”. A cada termo marcado, a equipe precisa dizer com suas palavras o que entendeu, e o professor pode propor microexercícios, como identificar a parte e o todo em um desconto de 10% sobre R\$ 50. O jogo vira conversa e reduz a ansiedade que muitos carregam com Matemática (Alkimim, 2024).

Na trilha financeira, cada estudante começa com R\$ 500 em cédulas fictícias. Ao avançar, o grupo enfrenta casos de gasto necessário, escolhas de consumo, imprevistos e oportunidades de poupança. Algumas cartas pedem comparação de alternativas com preço, prazo e eventual desconto; outras convidam a guardar uma parte do valor para objetivos de médio prazo. A ideia é transformar conceitos em decisões situadas, com números que cabem no caderno e favorecem cálculo mental e por estimativa. O registro final pede que cada equipe justifique suas escolhas com base nos dados (Leite, 2024).

Os materiais foram planejados para custo baixo e fácil reprodução: cartelas em papel A4, trilha impressa colorida ou em preto e branco, cartas plastificadas com fita adesiva, um dado por grupo, cédulas recortadas e planilha simples de entradas e saídas. Essa aposta em simplicidade torna a proposta viável em escolas com pouca impressora e pouco tempo de preparo. O mesmo kit serve para séries diferentes, bastando trocar valores e exemplos nas cartas para subir ou descer o grau de desafio (Bufalo, 2023).

Figura 3 - Estudantes do 7º ano da Escola José Cursino.



Fonte: Dos Autores.

Figura 4 - Estudantes do 1º ano da Escola Walkise Vianna.



Fonte: Dos Autores.

Figura 5 - Estudantes do 2º ano da Escola Walkise Vianna.



Fonte: Dos Autores.

A mediação do professor é o motor do aprendizado. Em vez de “dar a resposta”, o docente provoca: “qual a vantagem de guardar uma parte agora?”, “o que muda se você parcelar?”, “como comparar dois descontos?”. A cada justificativa, o professor destaca a estratégia usada, cálculo de porcentagem, decomposição, regra de três por estimativa e estimula que outro grupo proponha uma forma alternativa. Essa conversa curta, feita em voz alta, dá visibilidade ao raciocínio e cria referências compartilhadas para a turma (De Bruijn, 2022).

O tempo de aula foi distribuído em blocos compactos: 10–15 minutos para o bingo, 5 minutos para explicar regras da trilha, 30–35 minutos para a trilha em

grupos e 10–15 minutos para o fechamento com pesquisa e questionário de saída. Essa cadência favorece foco e ritmo, sem deixar a atividade “se arrastar”. Se a turma estiver muito agitada, o professor pode inserir pausas relâmpago a cada três rodadas para que as equipes chequem o caixa, registrem uma escolha e sinalizem dúvidas com cartões coloridos (Austrian, 2021).

Como a escola é diversa, foram previstas rotas de apoio. Para quem tem dificuldade de leitura, as cartas trazem números maiores em negrito e linguagem direta. Para quem domina o básico, algumas rodadas extras incluem *trade-offs* com taxa e prazo, pedindo que comparem “desconto à vista” com “juros do parcelado”. Em ambos os casos, o professor pode distribuir miniguias com passos de cálculo e exemplos preenchidos, para reduzir a carga cognitiva e manter todos no jogo (Mazzi, 2024).

Figura 6 - Estudantes do 3º ano da Escola José Cursino.



Fonte: Dos Autores.

O processo de feedback foi contínuo. Enquanto as equipes jogavam, o professor anotava evidências de raciocínio e dúvidas recorrentes, que viravam mini-intervenções rápidas para toda a turma. No fechamento, cada grupo registrou uma decisão acertada, um erro corrigido e um “aprendi que...”. Esse ritual curto favorece metacognição e ajuda a transformar tentativa e erro em aprendizado consciente, reduzindo a chance de o estudante “apertar botão” sem entender (Cook, 2024).

Para aproximar escola e família, a proposta prevê uma versão leve de tarefa opcional: conversar em casa sobre uma compra planejada e registrar, em três linhas, o que a família considera ao decidir preço, prazo, desconto, necessidade, comparação de opções. Ninguém precisa expor valores; a ênfase está nos critérios. Na aula seguinte, dois ou três exemplos viram ponto de partida para retomar vocabulário e percentuais em novas situações (Fuji, 2024).

Os instrumentos de avaliação foram simples e úteis. O questionário de saída repete perguntas do diagnóstico (“consigo explicar com minhas palavras?”) e acrescenta itens de percepção de aprendizagem e engajamento. O professor cruza os dados com as anotações de sala e usa os resultados para decidir se precisa reforçar vocabulário, treinar cálculo de porcentagem ou abrir espaço para dúvidas específicas. A avaliação vira bússola de ensino, não carimbo (Taghipour, 2023).

Para manter o jogo honesto e formativo, algumas regras foram ajustadas: limite de tempo por jogada, obrigatoriedade de registro a cada rodada, proibição de “atalhos” que contornam a discussão, e rota de revisão quando a equipe percebe um erro. Esses acordos preservam o clima de brincadeira sem perder o foco no raciocínio. Também vale reservar alguns minutos para pensar em escolhas de consumo responsáveis, evitando que a aula se reduza a “ganhar mais dinheiro no tabuleiro”, o que empobrece o sentido educativo (Sachs, 2023).

Toda a documentação cartelas, trilha, cartas, planilhas e questionários foi organizada em uma pasta de fácil recurso. O professor pode imprimir só o que precisa para a próxima turma, adaptar textos e, quando possível, ampliar os exemplos com situações locais, como feira do bairro ou compras para a festa da escola. Esse cuidado com reprodutibilidade e ajuste fino ajuda a transformar uma experiência pontual em prática didática estável ao longo do ano (Capelato, 2023).

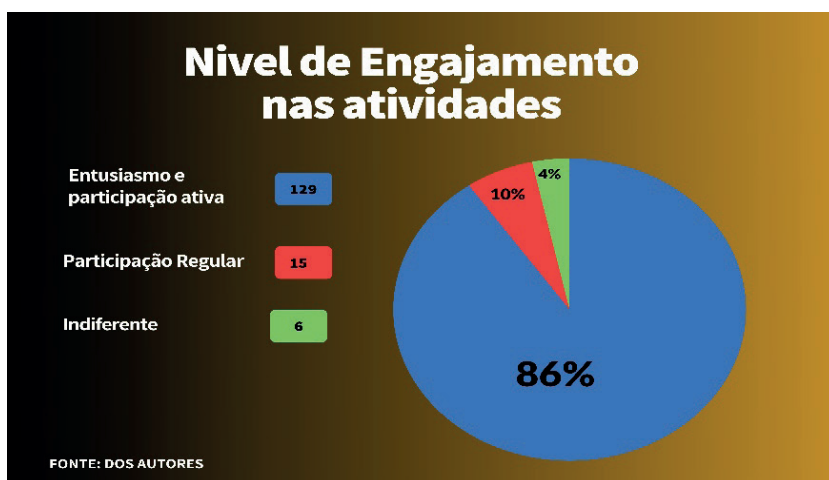
Linha de base: diagnóstico de compreensão e linguagem

O diagnóstico teve a missão de mostrar, já na largada, onde a turma estava pisando: Que palavras sobre dinheiro circulavam no dia a dia, quanta confiança cada estudante tinha para explicar com as próprias palavras o que é orçamento, poupança, dívida, juros e desconto, e quais hábitos apareciam quando falavam de anotar entradas e saídas, comparar preços ou conversar sobre compras em

casa. A ideia não foi montar uma “prova”, e sim colher indícios úteis para ajustar a mediação do professor, calibrar o bingo de vocabulário e regular o nível de desafio da trilha financeira, partindo do que os estudantes já conseguem dizer e justificar sem decorar definições (Sousa, 2023).

A pergunta-âncora “você consegue explicar conceitos financeiros?” mirou voz ativa e segurança para ensinar a um colega, não apenas a execução de contas no papel. A escala com três respostas (“sim”, “parcialmente”, “não”) cortou caminho na hora de preencher e entregou uma fotografia rápida: poucos se mostraram confortáveis para explicar, muitos se colocaram “no meio do caminho” e uma parcela grande admitiu que ainda não conseguia. Essa leitura sustentou a decisão de abrir a sequência com aquecimento forte de linguagem via bingo, para que definições ganhassem corpo com exemplos do cotidiano antes de rodadas longas na trilha de decisões (Hartmann, 2021).

Figura 7 - Nível de engajamento nas atividades.



O instrumento foi curto e direto, com três blocos que se complementam sem cansar a leitura. No primeiro, terminologia: marcar termos conhecidos e escrever, em uma linha, o que seria “poupança” ou “desconto” com palavras simples. No segundo, hábitos e atitudes: marcações rápidas sobre registrar entradas e saídas, conversar sobre preço e prazo e planejar compras. No terceiro, dilemas do cotidiano: duas opções com preço e prazo para comparar e uma

linha para justificar a escolha. Essa arquitetura reduz carga de processamento, acelera a tabulação e gera dados que se convertem em decisões didáticas já na aula seguinte (Capelato, 2023).

Como o questionário precisava caber em turmas diversas, a escrita evitou jargão e frases longas. A diagramação usou fonte legível, uma pergunta por linha, números destacados e pistas curtas entre parênteses para termos que geram ambiguidade. Quando havia ritmos diferentes de leitura, a equipe fez leitura em voz alta, sem correr, e preparou versões com fonte ampliada. Em grupos com dificuldade de leitura, a tarefa aberta de definir “poupança” virou associação de exemplos, preservando o núcleo do conceito e mantendo todos no jogo. Esse cuidado de desenho facilita a entrada de quem costuma travar com textos de prova (De Bruijn, 2022).

A logística também ajudou. O formulário entrou no primeiro bloco da aula, tomou cerca de 10 a 12 minutos e foi recolhido por fileira, com conferência rápida de preenchimento. O professor não “corrigiu” ali mesmo; só checou se todos responderam e guardou para tabular depois. Desse jeito, a intervenção protegeu o tempo dos jogos sem sacrificar a escuta inicial e manteve a classe focada, mesmo com turmas grandes e heterogêneas (Austrian, 2021).

Houve atenção a ética e privacidade desde o desenho. Ninguém precisou expor renda, valores ou decisões familiares; as respostas foram anônimas e lidas por turma, não por estudante. Quando o projeto envolve fotos, a escola autorizou previamente, e os registros privilegiaram mãos, materiais e dinâmica de grupo. Para aproximar família e escola sem invadir intimidades, a proposta sugeriu uma conversa leve em casa sobre critérios de escolha, preço, prazo, necessidade, sem revelar números, e um registro de três linhas para retomar em aula (Leite, 2024).

As respostas abertas do bloco de terminologia entregaram padrões úteis. Muita gente confundiu orçamento com renda ou tratou desconto como sinônimo de “promoção” sem base numérica. Isso virou matéria-prima para o bingo: cartas com pistas graduadas e exemplos diretos, sempre pedindo que a equipe explicasse com suas palavras antes de marcar. Ao sortear “juros” por exemplo, o professor leu uma pista rápida “custo de usar o dinheiro antes do tempo” e pediu um caso do dia a dia. A insistência em explicar, e não só marcar, transformou reconhecimento passivo em fala autoral (Baroni, 2024).

Os dados de hábito guiaram a mediação na trilha. Quando poucos disseram anotar entradas e saídas, o professor ensinou um quadro enxuto no caderno (data, entrada, saída) e pediu registro a cada três rodadas. Quando quase ninguém conversava sobre preço e prazo em casa, entrou uma tarefa opcional de comparar duas ofertas reais do bairro e listar critérios de decisão. Quando muitos relataram insegurança com prazos, as cartas da trilha ganharam mais situações de parcelado versus à vista, convidando a comparar custo total com porcentagens simples (Bufalo, 2023).

O ajuste fino na trilha nasceu dessa leitura inicial. Valores passaram a ser redondos, adequados à série, para favorecer cálculo mental; as cartas priorizaram comparações diretas com poucos números; e o registro ganhou status de “parte da jogada”, não apêndice. A equipe retirou enunciados longos e trocou um enigma que confundia muita com juro por um exemplo mais “pé no chão”. Essas trocas deixaram a dinâmica mais fluida e o raciocínio mais visível no caderno (Proença, 2022).

Um ganho colateral foi treinar estimativa e argumentação. Quando a turma compara “10% de desconto à vista” com “parcelar em cinco vezes com 2% ao mês”, o professor estimula caminhos diferentes: quem prefere regra de três justifica; quem pensa por aproximação diz como chegou perto do resultado. O importante é explicitar a estratégia, ouvir alternativas e registrar a linha de raciocínio, porque é aí que a linguagem financeira se solidifica entre pares (Mazzi, 2024).

A mediação sustentou o clima de investigação. em vez de entregar soluções prontas, o professor fez perguntas curtas e potentes: “o que muda se você guardar uma parte agora?”, “como comparar duas ofertas com preços e prazos?”, “qual é a vantagem de anotar a cada rodada?”. Cada resposta virou oportunidade de dar nome ao cálculo usado porcentagem, decomposição, comparação proporcional e de convidar outro grupo a mostrar um caminho distinto, valorizando a pluralidade de estratégias (Alkimim, 2024).

A avaliação foi formativa do começo ao fim. No meio da aula, o docente anotou dúvidas recorrentes e sinais de avanço, que viraram minipausas para toda a turma. No fechamento, a reaplicação de itens-espelho a mesma pergunta-âncora e dois itens de hábito ajudou a comparar sensações e condutas. Esse ciclo curto

de olhar-agir-revisar mantém a intervenção viva e permite correções de rota sem burocracia, com foco em autonomia e clareza de linguagem (Cook, 2024).

Como autopercepção não basta para falar em domínio, a linha de base foi cruzada com duas tarefas operacionais durante a trilha: calcular um desconto simples com números redondos e comparar duas propostas de pagamento. Cada grupo escreveu a justificativa em uma linha. Essa triangulação sensação de confiança, hábito declarado e ação concreta gerou uma fotografia mais justa do ponto de partida e preparou a turma para ler os próprios dados de saída com maturidade (Taghipour, 2023).

A leitura pública do gráfico também foi planejada. Quando a Figura apareceu, a conversa foi guiada por perguntas: “o que essa pizza mostra?”, “o que ajudaria a fatia do ‘sim’ crescer?”, “qual rodada do bingo trabalha melhor quem marcou ‘parcialmente’?”. a turma participou com exemplos e propôs ajustes para a trilha. Esse modo de ler dados em voz alta, com humildade e propósito, reforçou a ideia de que o capítulo nasce das evidências coletadas e não de um roteiro engessado (Sachs, 2023).

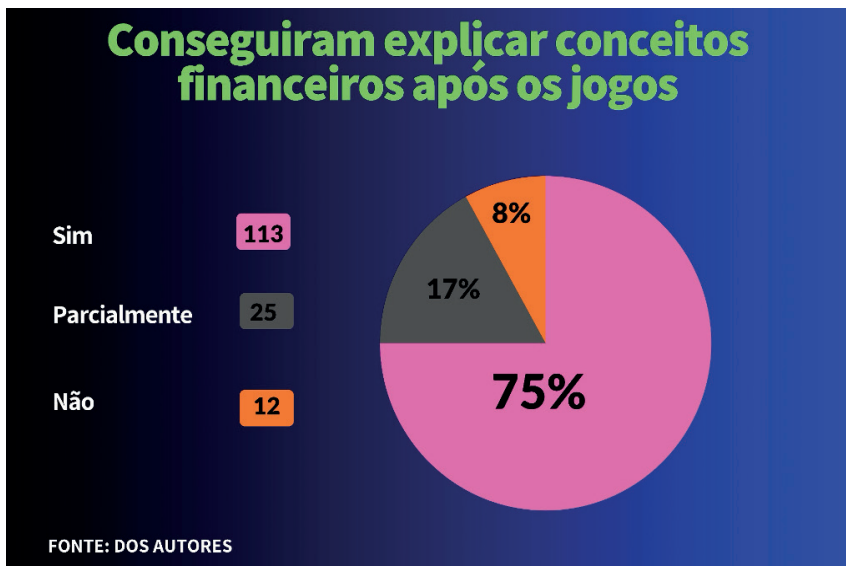
Um último fio amarra escola, casa e saúde cotidiana. Conversar em família sobre critérios de decisão, mesmo sem falar de valores, tende a ajudar crianças e adolescentes a consolidar hábitos mais estáveis de escolha, e a literatura recente reforça que programas de orientação com acompanhamento leve geram ganhos não só financeiros, mas também de organização da vida em geral, por isso, a intervenção incluiu sugestões simples para casa e retomadas breves, com foco em critérios, metas e prazos, sempre dentro do tempo real da escola e do material disponível (Fuji, 2024).

Pós-jogos, engajamento e evidências qualitativas

No pós-teste, a mesma pergunta “você consegue explicar conceitos financeiros?” foi reaplicada e o contraste com o diagnóstico ficou claro: a marcação em “Sim” saltou de 3 para 113 estudantes, “Parcialmente” ficou em 25, e “Não” despencou para 12, em um total de 150 respostas como mostra Figura 8. Esse movimento não nasceu de treino de prova; veio de prática guiada, voz ativa no bingo e decisões encadeadas na trilha, onde cada grupo precisou justificar

escolhas com números e critérios, o que favorece segurança para explicar com palavras próprias (Baroni, 2024).

Figura 8 - Conseguiram explicar conceitos financeiros após os jogos.



O indicador de aprendizagem nova reforçou a leitura: 123 estudantes declararam ter aprendido algo que não sabiam antes, apenas 2 disseram que não aprenderam e 25 afirmaram que já sabiam como mostra Figura 9. Quando o estudante nomeia um conceito e o aplica em um dilema simples desconto à vista versus parcelado por exemplo ele liga linguagem a ação e passa a reconhecer o que mudou no seu jeito de decidir, algo muito esperado em intervenções curtinhas, se bem mediadas (De Bruijn, 2022).

O engajamento observado durante as rodadas apareceu alto: 129 com participação intensa e cooperativa, 15 em ritmo regular e 6 indiferentes como mostra Figuras 7. Registros fotográficos mostram alunos negociando caminhos, conferindo o caixa do grupo e comparando alternativas nas cartas como mostra Figuras 3, 4, 5 e 6. Esse clima importa, porque manter todos em jogo reduz evasão dentro da própria aula e abre espaço para feedback rápido entre pares e professor, uma marca de propostas lúdicas bem conduzidas (Taghipour, 2023).

As falas recolhidas em fechamento curto apontaram três ganhos recorrentes: maior confiança para explicar termos do bingo, mais agilidade com porcentagens em números redondos e uso do registro de entradas e saídas para sustentar escolhas. Quando o professor puxa esse retorno na hora “o que mudou no seu raciocínio?” a turma percebe o próprio avanço e consolida critérios que ajudam nas próximas aulas, inclusive fora do tema finanças (Cook, 2024).

Um efeito útil foi a queda de respostas vagas. No diagnóstico, foi comum ver “promoção” no lugar de desconto sem base numérica. No pós cresceram exemplos com cálculo simples e justificativa enxuta, como “10% de 50 é 5; então 45 é melhor à vista”. Esse tipo de virada não exige fórmulas sofisticadas; nasce de treino curto, com números amigáveis e perguntas certas do mediador durante cada rodada (Hartmann, 2021).

O cruzamento entre autopercepção e tarefa concreta deu mais lastro aos resultados. Além de marcar “Sim/Parcialmente/Não”, as equipes resolveram dois mini-casos na trilha: calcular um desconto e comparar opções de pagamento. A combinação de sentimento de confiança com ação efetiva reduz risco de ilusão de domínio e ajuda o professor a enxergar onde insistir na sequência de aulas, seja em vocabulário, seja em cálculo de percentuais (Proença, 2022).

Para as poucas equipes que permaneceram inseguras, observaram-se dois padrões: Leitura travada de enunciado e ansiedade diante de prazos. As soluções de curto alcance funcionaram: reescrever cartas longas com frases curtas, destacar números em negrito e usar quadros de três colunas no caderno (data, entrada, saída) para tirar a discussão do ar e dar corpo às decisões. Esse tipo de ajuste fino mantém a turma dentro da atividade sem perder foco conceitual (Capelato, 2023).

Na comparação entre séries, as turmas do fundamental II avançaram mais quando as cartas exploraram metade, quarto e décimo como pontes para 50%, 25% e 10%. No médio, o giro veio quando a trilha trouxe disputas entre à vista com desconto e parcelado com taxa mensal, pedindo justificativa sobre custo total. A leitura desses sinais ajudou a redesenhar a versão do kit para a semana seguinte, sem trocar a essência da proposta (Mazzi, 2024).

As conversas de fechamento renderam um pacote claro de lições logísticas que a própria turma pediu para manter nas próximas edições. Primeiro, tempo cronometrado por jogada: Um relógio em contagem regressiva projetado

na parede, ou um *timer* no celular do professor, evita que uma equipe “segure” o tabuleiro e mantém o ritmo vivo. Segundo, pausas-relâmpago para conferir o caixa: A cada três rodadas, todo mundo para por um minuto, checa entradas e saídas no quadro do caderno e confirma se a soma bate; isso previne erro acumulado e dá visibilidade ao caminho do grupo. Terceiro, rodadas de justificativa em voz alta: duas equipes explicam como resolveram a mesma situação, com números simples, e a sala vota qual explicação ficou mais clara não para “ganhar”, mas para aprender jeitos diferentes de pensar. Com esse trio, a jogabilidade sobe, o raciocínio aparece e a aula fica mais justa para quem tem ritmo diferente, porque todos enxergam o que está sendo feito e por quê (Alkimim, 2024).

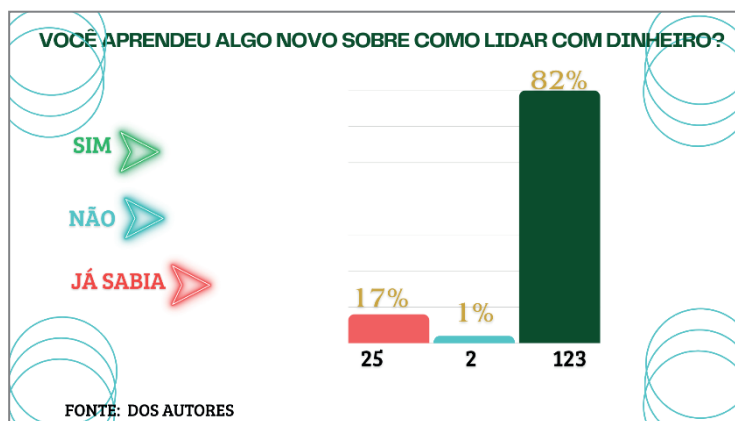
Para essas três práticas funcionarem sem atrito, alguns detalhes de condução fazem diferença. O timer precisa ser visível para todas as mesas; vale posicioná-lo perto do tabuleiro ou projetá-lo no quadro. As pausas-relâmpago pedem um comando curto e sempre igual, por exemplo, o professor levanta a mão e diz “confere caixa”; quem já terminou cruza os lápis para indicar que está pronto. Nas rodadas de justificativa, é útil que as equipes combinem quem fala em cada turno, rodando papéis entre porta-voz, registrador e contador, para distribuir a participação. Anotar no quadro duas soluções diferentes para o mesmo problema e destacar onde elas se encontram (mesmo resultado por caminhos distintos) reduz a sensação de “única forma certa” e valoriza estratégia, não só a conta. Esse modo de organizar o tempo e a fala diminui dispersão, dá previsibilidade à aula e apoia quem costuma travar quando tudo vira imprevisto (Alkimim, 2024).

No plano de política de sala, os resultados tocam um ponto que muitas vezes passa batido: reprodutibilidade. O ganho observado veio de um kit enxuto, cartelas, trilha, cartas, cédulas, um dado por grupo e de uma mediação clara, sem depender de laboratório, tablet ou impressões caras. Qualquer escola com impressora comum consegue replicar, inclusive em preto e branco, usando tampinhas como marcadores e moedas antigas como fichas. Para facilitar, vale montar um *checklist* de preparação (impressões, recorte, plastificação opcional, número de dados, envelopes por mesa) e uma folha de bordo para o professor, com a sequência minuto a minuto e frases-chave para condução. Quando o processo fica explícito e padronizado, outras turmas entram na rotina

sem tropeços, e a intervenção deixa de ser “evento” para virar prática que se espalha pelo calendário da escola (Bufalo, 2023).

Esse cuidado com repetição de qualidade conversa com outra frente: documentar e compartilhar. Após a aplicação, uma pasta comum pode guardar as versões atualizadas das cartas, a trilha, as cartelas de bingo e dois ou três exemplos de caderno com registros completos. Em formação pedagógica interna, o professor apresenta as escolhas que facilitaram a vida em sala nesse timer visível, pausa curta, registro obrigatório e mostra a pizza do diagnóstico lado a lado com a pizza do pós-teste. Essa comparação vira conversa honesta com colegas e com a própria turma: o que fez a chave virar? Em geral, aparecem os mesmos fios: vocabulário treinado em voz alta, números “amigáveis” para calcular de cabeça, registro a cada três rodadas e mediação que pergunta mais do que responde. Quando estudantes reconhecem essa costura e entendem que o avanço veio de práticas concretas, cresce a chance de levar o hábito de comparar opções para fora da aula, na cantina, na feira do bairro, nas compras em família e a escola passa a enxergar dados como aliados do planejamento, não como burocracia (Sachs, 2023).

Figura 9 - Você aprendeu algo novo sobre como lidar com dinheiro?



Vale abrir um trilho de melhoria contínua com dois instrumentos simples. O primeiro é uma retrospectiva relâmpago de três minutos: Cada equipe escreve em um *post-it* “o que ajudou”, “o que atrapalhou” e “o que mudaria”, e

o professor recolhe para ajustar a próxima sessão. O segundo é um mural das boas perguntas, onde ficam expostas as frases que destravam raciocínios, como “o que muda se guardar uma parte agora?” ou “como comparar duas ofertas com preço e prazo?”. Essas perguntas viram patrimônio da turma e sustentam a passagem de ano. A engrenagem que deu certo tempo controlado, pausa curta, justificativa pública, registro no caderno e kit simples cabe no calendário real da escola e amplia a chance de a experiência sair da condição de “projeto pontual” para virar cultura de aula, sem exigir estrutura rara nem orçamento alto (Bufalo, 2023).

CONCLUSÃO

A experiência mostrou que jogos bem planejados, com mediação ativa e registros rápidos, ajudam a transformar termos de Educação Financeira em decisões argumentadas. O contraste entre diagnóstico e pós-teste apontou crescimento claro na confiança para explicar conceitos, maior agilidade com porcentagens em números redondos e uso mais consistente de anotações para sustentar escolhas. Isso veio de um arranjo simples: aquecer vocabulário com o bingo, praticar decisões na trilha, pausar para justificar e registrar, e fechar a aula com devolutivas objetivas.

O desenho do kit cartelas, trilha, cartas e cédulas manteve custo baixo e permitiu adaptar valores e exemplos por série. A rotina de pausas curtas, tempo cronometrado por jogada e checagem do “caixa” a cada três rodadas manteve o grupo concentrado, reduziu ruídos e deu visibilidade ao raciocínio. As fotos e os relatos coletados reforçaram a leitura dos dados, sem expor estudantes, e compuseram um material útil para formação docente interna.

Há limites a considerar. A intervenção ocorreu em tempo curto e usou medidas de autopercepção, que não dizem tudo sobre domínio. Ainda assim, a triangulação com micro-tarefas na trilha (desconto e comparação de pagamento) deu lastro prático à leitura. Para próximos ciclos, vale incluir checagens de retenção após algumas semanas, criar versões graduadas das cartas, ampliar o repertório de situações do bairro e envolver famílias com tarefas leves que convidem à comparação de opções sem revelar valores.

Como desdobramento, a escola pode incorporar a sequência como rotina mensal, sempre com dados de entrada e saída para orientar ajustes finos. Também é possível organizar um banco comum de cartas e trilhas, revisado pelos docentes, com variações temáticas (feira da escola, transporte, eventos culturais) e níveis de desafio. Em pesquisa, a combinação entre linguagem, ação e reflexão, apoiada por instrumentos simples e avaliação formativa, oferece um caminho concreto para desenvolver autonomia, cálculo aplicado e argumentação no trato do dinheiro aprendizagens que atravessam a Matemática e dialogam com decisões do dia a dia.

REFERÊNCIAS

Alkimim, M. E. F. (2024). Juros no contexto da Educação Financeira Crítica e a conversão de registros de representação semiótica. Pro-Posições. <https://www.scielo.br/j/pp/a/8bFYZLc8N9YvPVsSb9jwCwK/>.

Austrian, K., Soler-Hampejsek, E., Kangwana, B., Wado, Y. D., Abuya, B., & Maluccio, J. A. (2021). Impacts of two-year multisectoral cash plus programs on young adolescent girls' education, health and economic outcomes: Adolescent Girls Initiative–Kenya (AGI-K) randomized trial. *BMC Public Health*, 21, 2159. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34819047/>.

Baroni, A. K. C. (2024). Ressignificando a Educação Financeira na Formação Inicial de Professores de Matemática. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*. <https://www.scielo.br/j/bolema/a/hDwrXQdX9HTwQhkBjmVSKQm/>.

Bufalo, D. C. L., Pajolla, A. C., & Veloso, T. C. M. A. (2023). Políticas públicas de educação financeira: do processo de elaboração ao mapeamento das ações no Brasil. *Avaliação (Campinas)*. <https://www.scielo.br/j/aval/a/tJxQRnsvdYtNRM9xMz9Wvwb/>.

Capelato, É., Pereira, A. D., & Souza, A. D. P. (2023). Proficiência em letramento financeiro: estudo a partir de uma escala e de um Teste Adaptativo Computadorizado baseados na Teoria de Resposta ao Item. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, 37(77), 1063–1086. <https://www.scielo.br/j/bolema/a/HVFTWGSfMn5zjJMcR7qz8bj/>.

Cook, J. A. *et al.* *Building Financial Wellness: Randomized Controlled Trial of a Financial Education and Support Intervention*. *Psychiatric Services*, [S. l.], online ahead of print, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39529498/>.

De Bruijn, E.-J.; Antonides, G.; Madern, T. *A behaviorally informed financial education program for the financially vulnerable: Design and effectiveness*. *Frontiers in Psychology*, [S. l.], v. 13, p. 1090024, 2022. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9798916/>.

Fuji, K. T., White, N. D., Packard, K. A., Kalkowski, J. C., & Walters, R. W. (2024). Effect of a Financial Education and Coaching Program for Low-Income, Single Mother Households on Child Health Outcomes. *Healthcare (Basel)*, 12(2), 127. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38255016/>.

- Hartmann, A. L. B., Radetzke, C. S., & Campos, M. T. H. (2021). Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, 35(70). <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bx5cbhbVLdRCFy8GVFNgtKJ/>.
- Leite, E. S. (2024). A consagração moral da educação financeira digitalizada: dinheiro e crianças. *Sociologia & Antropologia*, 14(3). <https://www.scielo.br/j/sant/a/DsZ7NsbZh4nsNcFbywtFv7y/>.
- Mazzi, L. C., Lima, C. H., & Silva, M. A. (2024). Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*. <https://www.scielo.br/j/bolema/a/t834QkgLhhH4FXSxp3qhP6h/>.
- Proença, M. C., Mendes, L. O., & Travassos, W. (2022). Dificuldades de alunos na resolução de problemas: a Matemática Financeira no Ensino Médio como fator de fomento da Educação Financeira. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*. <https://www.scielo.br/j/bolema/a/rJgQHszSdNtDmfNHFKYWgsz/>.
- Sachs, L. (2023). Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, 37(75). <https://www.scielo.br/j/bolema/a/4vRnkVb398mSXy53MyxHYk/>.
- Sousa, R. de A., Ribeiro, C. A., & Oliveira, R. A. (2023). Educação Financeira à luz da BNCC: concepções de professores do Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*. <https://www.scielo.br/j/ep/a/StmPNgBPypMGZ7rkQ3WJGdj/>.
- Taghipour, E., Vizehfar, F., & Zarifsanaiy, N. (2023). The effect of gamification-based training on the knowledge, attitudes, and academic achievement of male adolescents in preventing substance and internet addiction. *BMC Medical Education*, 23(1), 860. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37957670/>.

BIBLIOTECA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL: UMA REVISÃO DO TIPO “ESTADO DO CONHECIMENTO”

Cleiton Santos da Silva

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões (URI)

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões (URI)

RESUMO

Este capítulo apresenta o Estado do Conhecimento sobre a biblioteca escolar e sua relação com o desenvolvimento do estudante, a partir da análise de teses e dissertações localizadas no Catálogo da CAPES. Com abordagem qualitativa, fundamentada em revisão de literatura e sistematização temática, a pesquisa utilizou três blocos de descritores: “biblioteca escolar”, “biblioteca” AND “tecnologias” e “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”. Os resultados mostram convergência em torno da biblioteca como espaço pedagógico estratégico para leitura, pesquisa, mediação e formação de leitores. Também revelam tensões recorrentes, como a distância entre legislação e realidade escolar, limitações estruturais, insuficiência de profissionais e desafios colocados pelas tecnologias digitais. Observa-se ainda a escassez de estudos que tratam a biblioteca escolar como política pública e como espaço de justiça social. O capítulo contribui ao evidenciar tendências, lacunas e potencialidades do campo, reforçando a centralidade da biblioteca na democratização do saber.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Desenvolvimento do Estudante; Estado do Conhecimento; Leitura; Mediação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo construir um Estado do Conhecimento sobre as relações entre biblioteca escolar e desenvolvimento do estudante, a partir do levantamento, seleção e análise das produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O estudo busca identificar tendências teóricas, recorrências, lacunas e contribuições relevantes para compreender como a biblioteca escolar tem sido abordada no campo educacional brasileiro nas últimas décadas.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento, conforme delineado por Kohls-Santos e Morosini (2021). Esse procedimento metodológico permite mapear e sistematizar as produções acadêmicas sobre determinada temática, identificando categorias, enfoques e movimentos teóricos presentes no conjunto analisado. Foram utilizados descritores específicos relacionados à biblioteca escolar, tecnologias e desenvolvimento estudantil, refinados por recorte temporal e pertinência temática. A análise envolveu leitura de títulos, resumos, palavras-chave e, posteriormente, exame dos estudos selecionados, contemplando objetivos, metodologias e resultados.

A organização do capítulo reflete esse percurso investigativo. A seção de Discussão contém as “Definições de busca e resultados encontrados”, que apresenta o levantamento, os critérios de refinamento e a sistematização inicial das produções localizadas. Em seguida, os resultados são organizados em três blocos, conforme cada conjunto de descritores utilizados: produções a partir do descritor-base “biblioteca escolar”; produções sobre “biblioteca” AND “tecnologias”; e estudos relacionados a “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”. Na sequência, são discutidas as contribuições e limites das pesquisas selecionadas, destacando convergências, tensões e lacunas. Por fim, as Considerações Finais apresentam uma síntese interpretativa do panorama produzido, evidenciando suas implicações para o campo educacional e para as políticas públicas de leitura e biblioteca escolar.

DISCUSSÃO

Definições de busca e resultados encontrados

Apresentam-se, a seguir, os resultados refinados da análise das produções localizadas pelos descritores definidos no recorte temporal estabelecido, indicando a contribuição de cada tese e dissertação para o estudo da temática. Esse processo permitiu definir com maior precisão os objetivos da pesquisa, situando o que já foi produzido sobre o assunto e o espaço de contribuição deste estudo.

A análise possibilita compreender como a biblioteca escolar vem sendo abordada pela comunidade acadêmica e em que medida essas pesquisas contribuem para consolidá-la como espaço pedagógico, cultural e formativo no âmbito das políticas públicas brasileiras. Realizou-se um levantamento e sistematização das principais produções sobre o tema, identificando abordagens predominantes, referenciais teóricos utilizados, lacunas existentes e contribuições relevantes para o campo educacional.

Conforme Gil (2008), a revisão da literatura — aqui, do tipo Estado do Conhecimento — constitui etapa central no planejamento de pesquisas, pois permite reunir e analisar criticamente o que já foi publicado. Nesse sentido, esta investigação buscou reunir estudos que tratam da biblioteca escolar e de sua relação com o desenvolvimento do aprendizado e da formação estudantil.

O repositório consultado foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se os descritores “biblioteca escolar”, “biblioteca” AND “tecnologias” e “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”. Para o descritor-base, localizaram-se 6.769 trabalhos (4.946 dissertações e 1.823 teses); com o recorte temporal de 2015 a 2024, o número reduziu-se a 260 produções. Após leitura de títulos, resumos e palavras-chave, muitos trabalhos foram excluídos por não manterem relação direta com a temática ou por não estarem disponíveis para consulta.

Situação semelhante ocorreu com o descritor “biblioteca” AND “tecnologias”, que inicialmente retornou 41.197 trabalhos (29.139 dissertações e 12.058 teses), posteriormente reduzidos a 460 após aplicação dos filtros — embora boa parte não tratasse diretamente de biblioteca escolar.

Para “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”, identificaram-se 1.930 estudos (1.339 dissertações e 591 teses), dos quais 19 foram selecionados por apresentarem relação direta com os objetivos da pesquisa, destacando explicitamente a biblioteca como espaço de desenvolvimento estudantil.

A partir da leitura dessas produções, sistematizaram-se objetivos, metodologias e resultados, elaborando-se ao final de cada análise considerações interpretativas sobre as contribuições e limitações dos estudos. Os quadros apresentados a seguir sintetizam o panorama recente da produção científica sobre a temática.

RESULTADOS

Produções a partir do descritor-base “biblioteca escolar”

Para o descritor-base “biblioteca escolar”, selecionou-se sete trabalhos, considerados diretamente relacionados ao tema, produzidos entre os anos de 2015 e 2022, sendo quatro dissertações e três teses.

Quadro 1. Produções a partir do descritor-base “biblioteca escolar”

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO
2015	Dissertação	ESTELA, Flor de Maria Silvestre	A biblioteca escolar nos projetos de leitura nas escolas que obtiveram os melhores resultados do ENEM
2020	Dissertação	CARDOSO, Juçara dos Santos	Bibliotecas escolares: uma cartografia
2019	Tese	ALMEIDA, Nubia Regia de	Desdobramentos das políticas públicas para as bibliotecas escolares em escolas do município de Araguaína/TO
2018	Tese	PAIVA, Raquel Miranda Vilela	A biblioteca escolar e os nativos digitais
2019	Dissertação	SOUZA, Solange da silva	A importância da biblioteca escolar na formação de leitores
2019	Dissertação	TRINDADE, Thais Lima	A biblioteca escolar como agente transformador da sociedade: uma perspectiva ecossistêmica
2022	Tese	ALVES, Rosimar Pires	O Estado da Arte sobre biblioteca escolar: análise bibliométrica da produção científica em teses e dissertações (2013-2019)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A primeira pesquisa, de Estela (2015), intitulada “A biblioteca escolar nos projetos de leitura nas escolas que obtiveram os melhores resultados do ENEM”, analisou seis escolas (três públicas e três privadas), descrevendo suas propostas pedagógicas, estruturas físicas e os serviços de suas bibliotecas. O estudo, de natureza quali-quantitativa, buscou identificar os projetos de leitura existentes, sua contribuição para as competências leitoras e a relação entre professores e bibliotecários nesses projetos.

Os resultados indicam que, embora os projetos de leitura ligados às disciplinas geralmente ocorram sem a participação das bibliotecas, os professores reconhecem a contribuição delas para o sucesso no ENEM, por meio da oferta de informação organizada, horários acessíveis e recursos humanos adequados.

O estudo de Estela (2015) demonstra a importância da biblioteca escolar no auxílio aos professores em suas estratégias de ensino, já que, uma vez que a escola possua uma biblioteca organizada, com um bom acervo de livros e equipamentos, esse fator pode fazer toda a diferença no momento de preparação dos estudantes para o ENEM e vestibulares.

O segundo estudo selecionado, de Cardoso (2020), “Bibliotecas escolares: uma cartografia”, buscou mapear as bibliotecas da rede estadual de Santarém, verificando sua inserção nesse ideal e analisando suas possibilidades e dificuldades em contribuir para a formação intelectual dos estudantes. A metodologia empregada envolveu revisão bibliográfica sobre temas como leitura e formação omnilateral, além de visitas às escolas para levantamento de acervo, registro fotográfico e conversas com os responsáveis pelas bibliotecas. Dos 30 colégios, 25 possuem espaço para biblioteca, mas as condições variam: cinco são boas, doze razoáveis, sete precárias e uma inutilizável (Cardoso, 2020).

Conforme apurou a pesquisadora, todas as bibliotecas têm acervos razoáveis e recebem materiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e a maioria (exceto quatro) foi beneficiada com acervo e mobiliário pelo projeto Alvorada, do Governo Federal, em 2001. Quanto ao funcionamento, 14 bibliotecas contam com profissionais em diferentes turnos, mas apenas duas cobrem os três períodos. Observou-se que, na maioria, que a dinâmica se resume à empréstimos e devoluções, sem outras possibilidades.

Segundo Cardoso (2020), a conclusão a que se chegou sugere que, apesar da consciência sobre o potencial formativo das bibliotecas e da existência de

espaços e acervos razoáveis, a falta de fiscalização, valorização e profissionais qualificados compromete sua funcionalidade e valor, limitando o aprendizado dos estudantes. A valorização da biblioteca escolar, portanto, é essencial para se construir uma perspectiva positiva sobre a qualidade de ensino.

O terceiro trabalho, realizado por Almeida (2019), intitulado “Desdobramentos das políticas públicas para as bibliotecas escolares em escolas do município de Araguaína/TO”, analisou a aplicação das políticas públicas de biblioteca escolar nas esferas federal, estadual e municipal, com foco em três escolas — uma de cada rede. O objetivo foi identificar essas políticas, seu funcionamento prático e sua efetividade na formação de leitores.

A metodologia consistiu em estudo de caso qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental (PPP, planos de trabalho, relatórios, registros de acervo e empréstimos), além de observações de campo realizadas no segundo semestre de 2016. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelas bibliotecas, professores e gestores. Os dados foram analisados à luz da legislação e de estudos teóricos sobre o tema.

Os resultados mostraram que, embora o Brasil tenha avançado na legislação desde os anos 1990, sua implementação permanece frágil. Em Araguaína, 97,46% das escolas municipais e 29,32% das estaduais não possuem bibliotecas, e há baixo investimento na formação de mediadores de leitura. Assim, mesmo onde há bibliotecas, a efetividade das políticas é limitada, comprometendo seu papel na formação leitora, no letramento e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Almeida, 2019).

A pesquisa de Paiva (2018), “A biblioteca escolar e os nativos digitais”, mostra que, apesar de avanços apontados pelo Censo Escolar, as bibliotecas ainda não estão presentes em todas as escolas brasileiras. Embora o debate sobre o tema exista desde a década de 1970, muitos aspectos permanecem restritos ao campo teórico, e a literatura continua destacando a relevância da biblioteca escolar mesmo quando sua presença física é irregular.

A autora parte do entendimento de que o papel da biblioteca vai além da formação tradicional de leitores. Sua função pedagógica necessita maior aprofundamento e reconhecimento por parte dos profissionais que atuam nesse espaço, especialmente no contexto do letramento informacional. Assim,

bibliotecários escolares, enquanto educadores, precisam ajustar suas práticas às características dos estudantes que atendem.

Considerando o perfil dos nativos digitais, a pesquisa destaca a importância de compreender como esses jovens, imersos na Sociedade da Informação, pensam e se relacionam com a biblioteca e com os processos de busca e uso da informação. O estudo investigou as percepções desses estudantes sobre a contribuição da biblioteca e do bibliotecário em sua formação.

A fundamentação teórica abordou a atuação da biblioteca escolar no Brasil, o letramento informacional, o papel educativo do bibliotecário e o conceito de nativos digitais. A metodologia foi etnográfica, com notas de campo, diários e gravações, realizada em três escolas — uma pública e duas privadas. Os resultados indicam que, para atender adequadamente esse público, é necessário não apenas reconfigurar o espaço físico, mas também revisar a postura e a prática do bibliotecário escolar (Paiva, 2018).

Isso porque, a presença do bibliotecário é indispensável no auxílio das atividades e, com a inserção das tecnologias, essa função ganhou novas atribuições, sendo necessário e fundamental que os profissionais que atuam nessa área estejam preparados para essa nova realidade, que exige mais dos conhecimentos em informática.

O quinto trabalho selecionado, de Souza (2019), denominado “A importância da biblioteca escolar na formação de leitores”, investigou como professores da rede municipal de Belém, em parceria com uma biblioteca escolar, mediam a leitura literária. O foco foi compreender a relação entre as práticas pedagógicas e a cultura leitora dos alunos, analisando as concepções dos docentes sobre leitura, literatura, bibliotecas, livros e leitores.

A metodologia qualitativa adotada incluiu pesquisa bibliográfica, descritiva e explicativa. O estudo envolveu professores que atuam tanto na biblioteca quanto em sala de aula, em uma escola municipal de ensino fundamental. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e de entrevistas com os professores, seguida da análise de conteúdo dos dados.

A pesquisa ressalta que a biblioteca escolar é um espaço imprescindível para a formação de leitores, pois apesar de existirem outros espaços (como bibliotecas públicas, por exemplo), é na escola que o estudante dá seus primeiros passos no mundo da leitura. Portanto, se faz necessário que os educadores a

incluam em suas práticas regularmente, concluindo que “[...] para a leitura ser desenvolvida enquanto prática social necessita de lugares ou instituições que viabilizem o encontro dos leitores com os livros” (Souza, 2019).

O sexto estudo, de Trindade (2019), intitulado “A biblioteca escolar como agente transformador da sociedade: uma perspectiva ecossistêmica”, analisou a atuação da biblioteca escolar tanto no ambiente interno da escola quanto em sua relação com a comunidade. O objetivo foi demonstrar como os ecossistemas comunicacionais podem otimizar o trabalho das bibliotecas que atendem alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em instituições públicas e privadas.

A pesquisa foi orientada pela teoria sistêmica, aplicando o conceito de ecossistemas comunicacionais ao contexto escolar. Para isso, realizou busca, análise e descrição de referenciais teóricos e outras fontes relevantes, além de apresentar um panorama histórico das bibliotecas escolares no Brasil, incluindo ações e legislações que fundamentam sua existência e funcionamento.

Os resultados indicam que a adoção de uma abordagem sistêmica fortalece significativamente a atuação da biblioteca escolar. Segundo Trindade (2019), essa perspectiva permite que a biblioteca cumpra seu papel social de maneira mais efetiva, apoiando o ensino, promovendo o desenvolvimento dos estudantes e atuando como um centro dinâmico de informação e comunicação para toda a comunidade. A perspectiva dos ecossistemas comunicacionais possibilita à biblioteca escolar uma visão de espaço de diálogo entre as inteligências, até então individualizadas, que encontram nesse lugar uma oportunidade de socialização de conhecimentos.

Por fim, a tese de Alves (2022), “O Estado da Arte sobre biblioteca escolar: análise bibliométrica da produção científica em teses e dissertações (2013–2019)”, investigou o panorama das bibliotecas escolares, destacando contribuições da Ciência da Informação/Biblioteconomia e da Educação. Com enfoque no estado da arte, o estudo utilizou métodos bibliométricos e analisou teses e dissertações defendidas em Instituições de Ensino Superior brasileiras entre 2013 e 2019, localizadas na BDTD/IBICT e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Após aplicar a expressão “biblioteca escolar” e critérios de exclusão, identificaram-se 160 trabalhos. Os dados foram organizados em planilhas, permitindo a produção de indicadores e análises bibliométricas, de citação e de conteúdo. Os resultados mapearam a produção científica do período e

evidenciaram tendências e categorias temáticas relevantes, com destaque para a interface entre Educação e Ciência da Informação/Biblioteconomia. Observou-se, entretanto, predominância de contribuições teóricas oriundas das Ciências Sociais Aplicadas, mesmo quando os trabalhos eram produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação.

No conteúdo temático, sobressaiu a categoria “leitura, mediação e formação de leitores”, apontando forte interesse dos pesquisadores e indicando que a relação entre leitura e biblioteca escolar permanece como questão central na área. A pesquisa concluiu que, quando bem estruturada e mediada por profissionais qualificados, a biblioteca escolar desempenha papel fundamental no ensino, na aprendizagem e na formação leitora (Alves, 2022).

Esse estudo reforça a necessidade de valorização e investimento na educação para que se obtenha os resultados esperados, no sentido de se oferecer um ensino de qualidade. Cabe ressaltar que isso só pode ser alcançado a partir da qualificação dos profissionais, assim como da instalação de equipamentos e acervo satisfatório nas bibliotecas. As pesquisas sobre essa temática contribuem para as reflexões e viabilização de políticas públicas que beneficiam as bibliotecas.

Produções a partir da combinação dos descritores “biblioteca” AND “tecnologias”

Para os descritores “biblioteca” AND “tecnologias”, selecionou-se seis trabalhos relacionados ao tema, produzidos entre os anos de 2016 e 2023.

Quadro 2. Produções a partir dos descritores “biblioteca” AND “tecnologias”

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO
2019	Dissertação	LIMA, francisco Alexandre Maciel de	Jogos educativos digitais e leitura para alunos do ensino médio: a contribuição da motivação e da jogabilidade
2022	Dissertação	SILVA, Wellington Santos	Plano Nacional do Livro, Leitura e Biblioteca: estudo de caso da cidade de Jardinópolis, região metropolitana de Ribeirão Preto, estado de São Paulo
2019	Tese	PEREIRA, Rodrigo	Biblioteca escolar sul-mato-grossense: cenários e perspectivas
2016	Dissertação	PINNA, Gisele Carmargo Monteiro	A biblioteca escolar na formação de competências em informação: contribuições perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II
2023	Tese	CRISPIM, Adriana Callegari	As tecnologias nas bibliotecas escolares: um olhar para a competência tecnológica do bibliotecário da Rede do Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (CFNP)
2016	Tese	SALES, Fernanda de	“A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar”: contribuições da música como fonte de informação para a prática pedagógica nas bibliotecas escolares

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O estudo de Lima (2019), *Jogos educativos digitais e leitura para alunos do ensino médio: a contribuição da motivação e da jogabilidade*, analisou como jogos digitais educativos impactam o desenvolvimento da leitura em estudantes do ensino médio, considerando especialmente os elementos de motivação e jogabilidade. A pesquisa adotou um estudo de caso com alunos do primeiro ano de uma escola de Solonópole, em parceria com uma professora da área de Linguagens.

A metodologia envolveu abordagem qualitativa, com aplicação de teste inicial de leitura, aulas utilizando jogos digitais, entrevistas com os estudantes, questionário para a professora e um teste final de leitura. Já os resultados, mostraram que os jogos educativos digitais contribuíram para a prática e o desenvolvimento da leitura, funcionando como recurso pedagógico complementar. A popularidade desses jogos fora da escola também foi destacada

como fator que favorece a aprendizagem informal, ampliando o engajamento dos alunos e oferecendo suporte adicional ao processo de leitura (Lima, 2019).

As diferentes estratégias pedagógicas encontram na biblioteca da escola um espaço propício para inovações, pois como afirma Campello (2011), “[...] algumas bibliotecas escolares têm mostrado que podem ser mais do que um espaço de promoção da leitura; elas revelam potencial para ser um espaço de aprendizagem”.

A segunda pesquisa selecionada, de Silva (2022), denominada “Plano Nacional do Livro, Leitura e Biblioteca: estudo de caso da cidade de Jardinópolis, região metropolitana de Ribeirão Preto, estado de São Paulo”, analisou a implementação de políticas públicas de incentivo ao livro, leitura e biblioteca em um município da região metropolitana de Ribeirão Preto, área considerada próspera e com condições favoráveis para adoção do Plano Municipal do Livro e Leitura (PMLL), em consonância com o PNLL. O autor destaca que, embora as diretrizes federais sejam claras, persiste uma lacuna entre o que é normatizado e o que é efetivamente realizado pelos municípios — questão central do estudo.

O objetivo foi investigar como a sociedade civil organizada de Jardinópolis participou da elaboração e implementação do Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLLB) entre 2016 e 2020. A pesquisa utilizou estudo de caso, com coleta de dados por documentação, entrevistas, questionários e observação, analisados por triangulação. O público-alvo incluiu gestores públicos, bibliotecários, funcionários de salas de leitura e atores envolvidos no processo local.

O mapeamento revelou uma sociedade civil ativa e representativa, cuja atuação recente foi decisiva para avanços na política municipal de livro, leitura e biblioteca. Segundo Silva (2022), a experiência evidencia que a participação social fortalece a democratização e impulsiona transformações institucionais no campo das políticas públicas.

O terceiro trabalho, tese de Pereira (2019), “Biblioteca escolar sul-mato-grossense: cenários e perspectivas”, discute a possibilidade de desaparecimento da biblioteca escolar diante do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e da histórica ausência dessa instituição no Brasil. O estudo analisou a situação das bibliotecas no estado de Mato Grosso do Sul à luz da Lei nº 12.244/2010, relacionando-a à competência informacional,

à produção de conhecimento e ao impacto das TDICs na educação, incluindo o papel do mercado de serviços educacionais. A partir dessa análise, propôs um Programa de Educação de Interagentes baseado na competência informacional.

A pesquisa realizou trabalho de campo em parceria com as Secretarias de Educação estadual e municipal de Campo Grande, além da rede privada. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com responsáveis por bibliotecas das redes públicas e questionários com representantes da rede privada. A análise empregou abordagem quali-quantitativa.

Os resultados mostraram que a biblioteca escolar no estado reproduz problemas já conhecidos nacionalmente: descontextualização da prática docente, pouca integração ao ensino e distanciamento da cultura escolar. Nas escolas privadas, o cenário é agravado pela crença de gestores de que as TDICs podem substituir a biblioteca. A pesquisa também evidenciou desconhecimento generalizado sobre o papel pedagógico da biblioteca, frequentemente reduzida a espaço de leitura, o que contribui para sua marginalização e possível desaparecimento (Pereira, 2019).

A pesquisa conclui que além da falta de compreensão sobre o real papel da biblioteca escolar, ficou claro que há um silêncio absoluto na classe docente, que, de certa forma, “sepulta” a biblioteca escolar. Sugere, então, que se não há um clamor dos professores pela biblioteca, dificilmente haverá quem a defenda, já que tem sofrido um processo de ressignificação com o advento das tecnologias e, com isso, é necessário que se adapte à nova realidade.

A quarta pesquisa selecionada, produzida por Pinna (2016), “A biblioteca escolar na formação de competências em informação: contribuições perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II”, analisou qualitativamente o papel da biblioteca escolar no desenvolvimento de competências em informação em alunos do ensino fundamental. O estudo parte da compreensão do bibliotecário escolar como educador e mediador em atividades de pesquisa, buscando identificar programas ou práticas que promovam essas competências.

Foram analisadas duas bibliotecas do Colégio Pedro II, nos campi Centro e São Cristóvão. A coleta de dados envolveu observações e entrevistas com os bibliotecários. O referencial teórico incluiu o conceito de Competência em Informação e a ideia de aprender a aprender, além de um panorama histórico

da biblioteca escolar no Brasil, seus objetivos, funções e legislações que sustentam sua implementação.

Os resultados mostraram que a biblioteca ainda não está plenamente integrada ao projeto pedagógico da escola, o que limita o uso de seus recursos e atividades voltadas à Competência em Informação. Pinna (2016) aponta que, apesar dos esforços dos bibliotecários, a importância da biblioteca escolar ainda é pouco reconhecida pela comunidade escolar e, em alguns casos, até por seus próprios profissionais.

O sucesso escolar depende de muito esforço, dedicação e, sobretudo, de boas práticas pedagógicas. A biblioteca escolar, na forma como se apresenta nesse estudo, se constitui em um espaço de muitas possibilidades de construção do saber, portanto, sua utilização contribui positivamente para o desenvolvimento e progresso estudantil.

A quinta pesquisa, elaborada por Crispim (2023), intitulada “As tecnologias nas bibliotecas escolares: um olhar para a competência tecnológica do bibliotecário da Rede do Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (CFNP)”, discute a importância das tecnologias digitais para o fomento da leitura e o acesso à informação. O estudo investigou as competências tecnológicas dos bibliotecários da Rede CFNP, em Santa Catarina, analisando como utilizam aplicativos de leitura digital e audiolivros para incentivar a leitura.

A metodologia combinou revisão sistemática da literatura sobre biblioteca escolar, competências do bibliotecário e uso de tecnologias, articulada a um estudo de caso com bibliotecários e alunos do 6º ano da unidade de Blumenau. A abordagem foi exploratória e descritiva, com análise qualitativa dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados indicaram que a maioria dos bibliotecários possui boas habilidades tecnológicas, especialmente na gestão de acervos e em serviços online. Contudo, foram identificados desafios importantes: necessidade de atualização contínua diante da rápida evolução tecnológica; maior integração entre ferramentas digitais e plataformas educacionais já existentes; e o desenvolvimento de estratégias que promovam o uso efetivo das tecnologias pelos alunos no ambiente da biblioteca (Crispim, 2023).

O estudo reforça a relevância das competências tecnológicas dos bibliotecários na era digital. Entre as recomendações finais, destacam-se a necessidade

de atualização contínua, a integração mais efetiva entre plataformas educacionais e o desenvolvimento de estratégias que promovam o engajamento dos alunos no uso das tecnologias disponíveis na biblioteca escolar. Diante do ritmo acelerado das transformações tecnológicas, tanto a biblioteca escolar quanto seus profissionais precisam acompanhar essas mudanças para estimular o interesse pela leitura, seja por meio do livro impresso, seja por recursos digitais

Por fim, a sexta pesquisa, de Sales (2016), intitulada "'A gente quer ter voz ativa no nosso destino mandar': contribuições da música como fonte de informação para a prática pedagógica nas bibliotecas escolares", explora a criação e discussão de uma ferramenta para a gestão de acervos informacionais em bibliotecas escolares. O foco da pesquisa é a relação entre esses acervos e a prática pedagógica desenvolvida na biblioteca.

A questão central do estudo foi determinar como é possível incorporar a música aos acervos das bibliotecas escolares de forma sistemática e organizada, de modo que possa, enquanto subsídio informacional, contribuir para a transformação da prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares. A justificativa para o estudo reside na compreensão de que a formação integral dos indivíduos ocorre através do acesso aos conteúdos escolares, complementados por informações variadas e de qualidade que estimulem a abstração (Sales, 2016).

Para discutir as percepções dos bibliotecários sobre a relação entre os acervos das bibliotecas escolares e suas práticas pedagógicas, utilizou-se o método de grupos focais. Como resultado principal, a pesquisa apresenta a oferta de um instrumento de avaliação de músicas destinado a bibliotecas escolares, buscando facilitar a integração desse recurso valioso no ambiente educacional. Assim, a biblioteca escolar pode ser concebida como espaço de práticas pedagógicas variadas, e a inserção da música em seu acervo, agrega ainda mais conteúdos significativos à disposição dos educadores enriquecerem suas aulas.

Produções a partir da combinação dos descritores “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”

Para a combinação dos descritores “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”, selecionou-se outros seis trabalhos relacionados ao tema, produzidos entre os anos de 2017 e 2023.

Quadro 3. Produções a partir dos descritores “biblioteca escolar” AND “desenvolvimento do estudante”

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO
2017	Dissertação	BEDIN, Jessica	A atuação do bibliotecário escolar na formação de estudantes pesquisadores no ensino médio
2019	Tese	SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral	Usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental: os encontros com a leitura
2019	Dissertação	COGO, Domingos Savio	O lugar da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso
2019	Tese	VALADARES DA SILVA, Eduardo	O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo
2023	Dissertação	LIMA, Larissa Stefane Rodrigues de	O papel da biblioteca como espaço de mediação do hábito da leitura e do desenvolvimento humano na perspectiva de estudantes do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Inhumas: contribuições das concepções histórico-culturais
2023	Tese	TAVARES, Ane Carolina Randing	A mediação de leitura literária na biblioteca: saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A primeira pesquisa, de Bedin (2017), “A atuação do bibliotecário escolar na formação de estudantes pesquisadores no ensino médio”, ressalta a atual sociedade da informação, em que a educação é crucial para preparar os cidadãos com as habilidades que o novo cenário exige. A pesquisa foca no papel do bibliotecário escolar na formação de estudantes pesquisadores no ensino médio de escolas particulares em Florianópolis.

A pesquisa, de natureza exploratória, descritiva e qualitativa (combinando análise bibliográfica, documental e estudo de caso), revelou que as ações dos

bibliotecários voltadas à pesquisa e formação de alunos são, em geral, pontuais. As iniciativas mais relevantes incluem a criação de manuais de pesquisa, a colaboração em projetos com professores e o fomento à leitura.

Destaca-se que a atuação dos bibliotecários é de grande relevância no assessoramento das atividades pedagógicas. Além disso, os bibliotecários também têm, atualmente, condições de estabelecer e aperfeiçoar práticas com base em evidências, tendo em vista as pesquisas que vêm sendo realizadas cada vez em maior quantidade e qualidade na Biblioteconomia e na Ciência da Informação (Campello, 2011).

A segunda pesquisa, realizada por Silva (2019), “Usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental: os encontros com a leitura”, investigou o uso cotidiano de uma biblioteca escolar em uma instituição pública da região metropolitana do Recife. A abordagem foi qualitativa, com perspectiva etnográfica. Durante seis meses, foram realizadas observações do cotidiano da biblioteca, acompanhando seus usos por diferentes agentes escolares e as atividades desenvolvidas com turmas dos primeiros anos. Também foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, analisadas a partir das reflexões de Michel de Certeau sobre a “fabricação” do cotidiano.

Os dados mostraram que a biblioteca possui rotina diversificada, com forte presença de atividades voltadas à formação leitora, mas também é utilizada para finalidades diversas, muitas delas vinculadas a projetos definidos pela Secretaria de Educação e pela coordenação escolar.

O estudo conclui que existe espaço para ampliar a diversidade das práticas de leitura, envolvendo de forma mais ativa professoras, estudantes, familiares e a comunidade. Para Silva (2019), essa ampliação poderia fortalecer o papel da biblioteca na formação leitora e aproximar a comunidade escolar, potencializando o uso do acervo e da infraestrutura disponíveis.

O terceiro estudo, escrito por Cogo (2019), denominado “O lugar da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso”, ressalta que o hábito e o gosto pela leitura são frequentemente moldados pelos estímulos que recebemos ao longo do nosso desenvolvimento intelectual, tanto em casa quanto na escola.

Essa pesquisa visualiza a biblioteca escolar como um espaço crucial para a promoção da leitura, afirmando que ela facilita o acesso dos estudantes

a informações em variados formatos (impressos e virtuais) e se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do gosto e das práticas de leitura. Apesar de seu potencial, a biblioteca escolar ainda enfrenta resistência por parte do corpo docente, que nem sempre a vê como uma parceira fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Cogo, 2019).

A investigação aborda como a biblioteca escolar está sendo incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objeto de estudo a Biblioteca Major Bley, do Instituto Federal do Espírito Santo, Câmpus Santa Teresa. Para isso, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com alunos, ex-alunos, professores e funcionários da instituição.

O objetivo foi compreender como esses indivíduos percebem o papel da biblioteca escolar nos processos de ensino-aprendizagem que ali se desenvolvem. O suporte oferecido pela biblioteca escolar pode auxiliar os professores na elaboração de materiais didáticos e planejamento das aulas, além de auxiliar com as ferramentas tecnológicas (Cogo, 2019).

A quarta pesquisa, de Valadares da Silva (2019), intitulada “O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo”, examinou a integração da biblioteca escolar ao currículo, partindo da premissa de que a biblioteca é essencial para a formação estudantil. O estudo objetivou analisar essa integração através de documentos curriculares e práticas escolares, focando nas relações estabelecidas pelos bibliotecários.

A pesquisa foi qualitativa e buscou fornecer uma compreensão aprofundada desse fenômeno, dividindo-se em dois momentos, iniciando com a análise documental, examinando os principais documentos curriculares brasileiros e as propostas pedagógicas de escolas, para verificar como a biblioteca é contemplada. Depois, partiu para os estudos de casos múltiplos, coletando-se narrativas de bibliotecárias de duas escolas privadas em Belo Horizonte para entender a integração curricular no cotidiano.

Os resultados indicaram que a perspectiva tradicional de currículo inviabiliza uma integração efetiva da biblioteca, sugerindo que abordagens alternativas, como o currículo narrativo, podem facilitar esse processo. Constatou-se que os documentos curriculares nacionais não explicitam a importância pedagógica da biblioteca, limitando-a a um papel de apoio (Valadares da Silva, 2019).

A pesquisa identificou fatores que contribuem e dificultam essa integração e, a partir dos estudos de caso, apresenta 11 categorias analíticas que descrevem a efetivação dessa integração no contexto empírico. O estudo propõe, então, uma nova abordagem para a biblioteca nos documentos nacionais, visando reflexos em níveis locais e escolares. Como continuidade, sugere a definição de níveis de integração da biblioteca escolar ao currículo, similar aos níveis de colaboração entre bibliotecários e professores.

A integração no currículo nacional representaria um avanço no reconhecimento da biblioteca escolar como um espaço que se apresenta como auxiliar das atividades educacionais, mas também com uma grade curricular própria.

A quinta pesquisa, desenvolvida por Lima (2023), intitulada “O papel da biblioteca como espaço de mediação do hábito da leitura e do desenvolvimento humano na perspectiva de estudantes do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Inhumas: contribuições das concepções histórico-culturais”, investigou se esses estudantes consideram a biblioteca como tal.

De abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre bibliotecas, escola, mediação, desenvolvimento humano e teoria histórico-cultural, além de pesquisa de campo. Estudantes da última série dos cursos técnicos foram entrevistados via questionário para coletar suas percepções.

O estudo, segundo a pesquisadora, se mostra essencial para entender a mediação do hábito da leitura e do desenvolvimento humano na biblioteca escolar, buscando estabelecer vínculos entre educação e biblioteconomia. O desenvolvimento estudantil está, dessa forma, diretamente ligado a prática da leitura e, por sua vez, a leitura tem influência significativa na formação humana, pois o contato com as reflexões expressas pelos autores provoca uma autorreflexão e um refinamento na capacidade de perceber as coisas e a realidade (Lima, 2023).

A sexta produção, de Tavares (2023), intitulada “A mediação de leitura literária na biblioteca: saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a)”, investigou o papel social do bibliotecário no incentivo à leitura literária em bibliotecas escolares comunitárias de São Carlos, as “Escolas do Futuro”. O estudo parte da compreensão de que a biblioteca escolar é espaço político central para democratizar a informação e formar leitores, destacando a falta de pesquisas sobre a mediação literária realizada por bibliotecários.

Com abordagem qualitativa e método de história oral, foram entrevistados sete bibliotecários(as), buscando compreender como a mediação literária se relaciona às dimensões da competência profissional do bibliotecário-educador: técnica, estética, ética e política.

Os resultados mostram que esses profissionais reconhecem sua função educativa e atuam como mediadores sensíveis e politicamente implicados. Apesar das limitações de infraestrutura, as bibliotecas contribuem para a formação de leitores literários. O estudo ressalta a necessidade de investimentos públicos para renovação de acervos, melhoria dos espaços e ampliação das atividades culturais, reforçando o papel essencial do bibliotecário na orientação de leituras e no apoio ao planejamento pedagógico (Tavares, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções selecionadas evidencia um núcleo comum: há consenso em torno da biblioteca escolar como espaço formativo estratégico para a leitura, a pesquisa e o desenvolvimento dos estudantes, tanto nos estudos que a têm como objeto central quanto naqueles que a articulam às tecnologias e ao desenvolvimento estudantil (Estela, 2015; Souza, 2019; Cogo, 2019; Lima, 2023; Tavares, 2023). Em todos os blocos de descritores, reafirma-se a importância da mediação qualificada de professores e bibliotecários e o potencial da biblioteca para apoiar o ensino-aprendizagem e a formação de leitores.

Ao mesmo tempo, emergem tensões persistentes. Pesquisas sobre estrutura e políticas de biblioteca escolar (Cardoso, 2020; Almeida, 2019; Alves, 2022; Silva, 2022) apontam o descompasso entre marcos legais e realidade: espaços precários, ausência de profissionais e baixa integração ao projeto pedagógico. Já estudos que dialogam com as TDICs (Lima, 2019; Pereira, 2019; Crispim, 2023; Pinna, 2016) revelam um duplo movimento: ampliação das possibilidades de mediação, mas também risco de substituição simbólica da biblioteca, reforçando sua marginalização.

As lacunas do campo igualmente se destacam. São ainda minoritários os estudos que tratam a biblioteca escolar como política pública de educação e cultura, articulando gestão, financiamento e responsabilidade do Estado. Também

aparecem pouco exploradas as relações entre biblioteca escolar, desigualdades educacionais e justiça social, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade.

Diante desse quadro, este estudo se posiciona na interseção entre dimensões pedagógicas, culturais e políticas da biblioteca escolar. Ao identificar tendências, tensões e vazios analíticos, contribui para ampliar o debate sobre democratização do saber e efetivação do direito à educação.

Torna-se evidente que, embora crescentes e relevantes, as pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil ainda carecem de maior integração teórica com discussões contemporâneas sobre políticas públicas, gestão educacional e equidade. O panorama analisado confirma a importância da biblioteca como espaço de mediação, mas também revela a necessidade de aprofundar conceitualmente os fundamentos que sustentam sua função social e educativa; tarefa urgente para o fortalecimento desse campo de estudo e de prática.

As produções analisadas fornecem um quadro empírico que confirma a importância da biblioteca como espaço de mediação, mas também revelam a necessidade de aprofundar as bases conceituais que sustentam sua função social e educativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. R. **Desdobramentos das políticas públicas para as bibliotecas escolares em escolas do município de Araguaína/TO**. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2019.

ALVES, R. P. **O Estado da Arte sobre biblioteca escolar**: análise bibliométrica da produção científica (2013-2019). Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

BEDIN, J. **A atuação do bibliotecário escolar na formação de estudantes pesquisadores no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. São Paulo: Autêntica, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CARDOSO, J. S. **Bibliotecas escolares**: uma cartografia. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020.

- COGO, D. S. **O lugar da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2019.
- CRISPIM, A. C. **As tecnologias nas bibliotecas escolares**: um olhar para a competência tecnológica do bibliotecário da Rede do Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (CFNP). Tese (Doutorado em Ciência da Informação) — Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2023.
- ESTELA, F. M. S. **A biblioteca escolar nos projetos de leitura nas escolas que obtiveram os melhores resultados do ENEM**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.
- LIMA, F. A. M. **Jogos educativos digitais e leitura para alunos do ensino médio**: a contribuição da motivação e da jogabilidade. Dissertação (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará. Quixadá, 2019.
- LIMA, L. S. R. **O papel da biblioteca como espaço de mediação do hábito da leitura e do desenvolvimento humano na perspectiva de estudantes do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Inhumas**: contribuições das concepções histórico-culturais. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Goiás. Inhumas, 2023.
- PAIVA, R. M. V. **A biblioteca escolar e os nativos digitais**. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) — Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.
- PEREIRA, R. **Biblioteca escolar sul-mato-grossense**: cenários e perspectivas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) — Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019.
- PINNA, G. C. M. **A biblioteca escolar na formação de competências em informação**: contribuições e perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- SALES, F. **“A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar”**: contribuições da música como fonte de informação para a prática pedagógica nas bibliotecas escolares. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- SILVA, C. V. A. **Usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental**: os encontros com a leitura. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.
- SILVA, W. S. **Plano Nacional do Livro, Leitura e Biblioteca**: estudo de caso da cidade de Jardinópolis, região metropolitana de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2022.
- SOUZA, S. S. **A importância da biblioteca escolar na formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.
- TAVARES, A. C. R. **A mediação de leitura literária na biblioteca**: saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.
- TRINDADE, T. L. **A biblioteca escolar como agente transformador da sociedade**: uma perspectiva ecossistêmica. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) — Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

VALADARES DA SILVA, E. **O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo.**
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2019.

IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Luciano Duarte
Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI)

Fúvio Marino Negro
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMO

Este artigo se propõe a realizar uma análise aprofundada e crítica dos impactos multifacetados das redes sociais na edificação da identidade cultural contemporânea. O estudo considera essas plataformas digitais não apenas como ferramentas de comunicação, mas como poderosos mediadores socioculturais que reconfiguram a circulação de sentidos, símbolos e os próprios processos de pertencimento na sociedade pós-moderna. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática e narrativa, buscou-se desvendar a complexa teia de influências que as redes sociais exercem sobre a concepção, a expressão e a negociação das identidades culturais. Os resultados da pesquisa demonstram um paradoxo central: se, por um lado, as redes sociais ampliam drasticamente a visibilidade cultural e fomentam a formação de comunidades virtuais baseadas em afinidades, por outro, elas intensificam práticas problemáticas como a estereotipia, a apropriação cultural irresponsável e as dinâmicas de individualização líquida, conforme teorizado por Bauman. A discussão central do trabalho evidencia que o ambiente digital atua como um catalisador que potencializa simultaneamente a pluralização e a fragmentação das identidades. Conclui-se, enfaticamente, que a sociologia possui um papel crítico e insubstituível na decodificação e compreensão das novas formas de sociabilidade e pertencimento cultural que emergem e se consolidam no ecossistema digital.

Palavras-chave: Identidade cultural; redes sociais; pós-modernidade; comunidades virtuais; sociologia digital.

INTRODUÇÃO

A globalização e o avanço das tecnologias da informação transformaram profundamente as formas de sociabilidade e os processos de construção identitária. As redes sociais tornaram-se espaços privilegiados para o compartilhamento de ideias, símbolos e práticas culturais, aproximando indivíduos de diferentes partes do mundo e possibilitando novas formas de interação e pertencimento. Tal dinâmica intensifica-se na pós-modernidade, período em que as identidades se tornam múltiplas, fluídas e continuamente reconstruídas.

Diante desse cenário, este estudo busca compreender como as redes sociais influenciam a forma como as identidades culturais são concebidas, expressas e negociadas em ambientes virtuais. Trata-se de analisar os modos pelos quais essas plataformas contribuem para a disseminação de valores culturais, a formação de comunidades baseadas em interesses compartilhados e a emergência de novos contextos de representatividade simbólica.

A relevância da investigação reside na necessidade de compreender os impactos socioculturais das mídias digitais, especialmente ante o papel central que desempenham na vida cotidiana. Para tanto, é preciso compreender como as redes sociais contribuem para a disseminação de valores culturais, influenciando a forma como as pessoas se percebem e são percebidas dentro de grupos sociais virtuais. Além disso, torna-se fundamental analisar como essas plataformas favorecem a formação de comunidades virtuais baseadas em interesses culturais compartilhados, bem como os impactos positivos e negativos decorrentes dessas interações.

O objetivo geral deste estudo é analisar como as redes sociais moldam a construção da identidade cultural. Especificamente, busca-se:

- a) Repensar conceitualmente identidade e identidade cultural;
- b) Analisar como as redes sociais influenciam tais processos;
- c) Identificar características de comunidades virtuais baseadas em interesses culturais; e
- d) Compreender a relevância de estudos sociológicos que acompanhem as transformações sociais no meio digital.

Para alcançar os objetivos propostos, realiza-se uma revisão teórica que contempla estudos e autores centrais sobre identidade cultural e redes sociais. Este trabalho apresenta uma análise dos principais impactos das plataformas digitais na construção identitária, seguida das considerações finais e contribuições da pesquisa para o campo sociológico.

MÉTODOS

A pesquisa realizada é de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas da sociologia, bem como de artigos científicos e estudos que discutem as relações entre identidade cultural e redes sociais.

Foram selecionados livros, artigos, dissertações e documentos oficiais de instituições nacionais e internacionais sobre cultura, identidade e tecnologias digitais. A leitura analítica permitiu identificar categorias centrais relacionadas ao tema, tais como: representação identitária, comunidades virtuais, apropriação cultural e fluidez identitária.

A interpretação dos conteúdos seguiu uma abordagem crítica, articulando conceitos teóricos com fenômenos sociais presentes no ambiente digital, de modo a oferecer uma compreensão ampla e fundamentada sobre o tema.

Desdobramentos conceituais da identidade na sociedade contemporânea: Uma análise crítica

“A identidade é um fenômeno complexo e multifacetado, construído a partir das interações entre história pessoal, contexto social e experiências individuais. Nessa perspectiva, a identidade pode ser compreendida como um processo dual, que se constrói na tensão entre a ‘identidade para si’ (a narrativa biográfica do indivíduo) e a ‘identidade para o outro’ (a identidade atribuída e reconhecida socialmente) (DUBAR, 1997).

Segundo Ciampa (1987), a identidade está em constante metamorfose, sendo profundamente influenciada pelas relações sociais e pelas transformações que atravessam a vida dos sujeitos.”Bauman (2005) destaca que, na modernidade líquida, as identidades tornam-se instáveis, marcadas pela multiplicidade

de escolhas e pela necessidade contínua de autoafirmação. O autor distingue comunidades baseadas em destino e vida das comunidades de ideias, nas quais a pluralidade de perspectivas exige escolhas sucessivas para definir quem se é.

Stuart Hall (2006) acrescenta que as identidades culturais emergem das relações com tradições étnicas, linguísticas, religiosas e nacionais. Contudo, no contexto contemporâneo, essas referências tornam-se fragmentadas, produzindo a chamada “crise de identidade”, caracterizada pela instabilidade das antigas estruturas que forneciam sentido de pertencimento.

Faria e Souza (2011) reforçam essa concepção ao argumentar que a identidade pós-moderna não é fixa, mas construída historicamente e sujeita a constantes transformações. Assim, os sujeitos adotam identidades diversas conforme os contextos sociais, produzindo formas identitárias abertas, mutáveis e por vezes contraditórias.

O papel das redes sociais na construção da identidade cultural: uma abordagem sociológica

As redes sociais desempenham papel central na construção da identidade cultural contemporânea.

Ao servirem como espaços de interação simbólica, permitem que indivíduos expressem elementos de sua cultura, reforcem pertencimentos e estabeleçam vínculos com grupos diversos.

Segundo Serejo (2014), o ensino e a vivência sociológica relacionam-se à formação de identidades, ampliadas pelas redes sociais ao oferecer novos meios de socialização. Para Nóbrega (2010), essas plataformas funcionam como espaços de representação identitária, nos quais os indivíduos projetam quem são ou quem desejam ser num processo contínuo de construção simbólica.

Souza (2003) observa que vivemos em uma sociedade marcada por transformações tecnológicas que reorganizam práticas culturais, valores e modos de interação. Nesse sentido, as redes sociais atuam como mediadoras culturais que influenciam percepções, opiniões e comportamentos.

Apesar das potencialidades, tais ambientes também intensificam desafios socioculturais. A circulação acelerada de conteúdos pode reforçar estereótipos, promover apropriação cultural irresponsável e acirrar conflitos simbólicos.

Bauman (2003) destaca que a liquidez social facilita a formação de grupos que reproduzem preconceitos e hostilidades.

Assim, compreender o papel das redes sociais implica reconhecer tanto suas possibilidades quanto suas limitações na construção identitária contemporânea.

Desta forma, a identidade não é mais “determinada fundamentalmente pelo trabalho produtivo desempenhado na divisão social do trabalho”, conforme apontado por Bauman (2005, p.21). Ela passa a adquirir um novo caráter e a compor-se de maneiras distintas conforme a intencionalidade e os desejos do indivíduo.

Para Nóbrega, a presença da identidade é ubíqua. Ela se manifesta na cultura do consumo, onde os bens materiais desempenham um papel central na sua construção. Além disso, é perceptível nos diversos meios culturais, como literatura, cinema e na promoção do multiculturalismo. Seja de forma proeminente ou discreta, a identidade está presente em todos os aspectos da vida, podendo ser percebida em filmes americanos, que, apesar de sua aparente simplicidade, oferecem um terreno fértil para a expressão das identidades influenciadas pelo consumo.

A autora ainda esclarece que,

As redes sociais configuram-se como um local onde essa e outras vertentes das representações identitárias convergem. Veicula-se no Orkut, Twitter, Facebook, My Space, LinkedIn e tantas outras, aquilo que se é, ou aquilo que se almeja ser. É um espaço de construção dos sujeitos. Um local onde aqueles que se identificam unem-se sob a perspectiva do pertencimento. Pertencer a uma determinada comunidade virtual é compartilhar um mesmo território, os mesmos sentimentos e impressões. É exibir-se da forma que se achar mais conveniente, carregando consigo a segurança de ter ao lado várias outras pessoas que pensam da mesma forma e que assim reforçam o ideal de grupo (NÓBREGA, 2010).

Além disso, as redes sociais oferecem um espaço para a expressão e afirmação da identidade cultural. É neste espaço que os diversos grupos sociais encontram forças para disseminar suas práticas culturais e atrair o público. Por meio de fotos, vídeos, postagens e compartilhamentos, os usuários podem exibir elementos de sua cultura, como trajes tradicionais, culinária, música e dança. Isso

não apenas fortalece o senso de pertencimento cultural, mas também amplia o alcance e visibilidade das práticas culturais em escala global.

Souza (2003, p. 53-57) afirma que,

A sociedade está em constante transformação tecnológica, o que impulsiona a forma como as relações sociais se estabelecem; e essas tendem a uma aproximação por afinidades. Assim, a tecnologia (...) promove um redemoinho cultural nas interrelações de todos os sistemas do planeta, provocando uma reorganização, um redimensionamento nas relações dos indivíduos na sociedade [...] vivemos hoje em uma sociedade com uma cultura mediática/mediatizante, onde as mídias desempenham, a função de formadoras de opiniões, alteram hábitos e costumes, influenciam nas mais distintas áreas, seja do conhecimento, da economia, do entretenimento, etc (SOUZA, 2003).

No entanto, é importante destacar que as redes sociais também podem influenciar negativamente a percepção da identidade cultural. Assim como as comunidades offline, as comunidades virtuais também estão sujeitas a dinâmicas sociais e desafios. Isso inclui questões como hierarquia de poder, conflitos de interesses, normas culturais e inclusão/exclusão de membros. A propagação de estereótipos culturais ou a apropriação cultural irresponsável podem distorcer ou desvalorizar a riqueza e a complexidade das identidades culturais.

Nesse sentido, é essencial promover uma consciência crítica sobre o uso das redes sociais e suas implicações na construção e representação da identidade cultural. Bauman (2003) afirma que,

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada "liquefação" das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase "sólida" da modernidade para a fase fluida. E os fluídos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças (BAUMAN, 2003, p. 55).

Além disso, essa liquidez contribui para a formação de grupos identitários preconceituosos que fomentam o ódio e a desordem contra aqueles que não comungam de suas crenças. Essas disputas desencadeiam debates que, em

muitas situações, ultrapassam os limites da normalidade e se transformam em agressões, com consequências por vezes irreversíveis.

Nessa ótica, o preconceito é percebido como uma dinâmica de interação entre grupos, sustentada pelas relações de poder, que gera e difunde representações e ideias que justificam atitudes negativas e depreciativas, bem como comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de grupos minoritários (LACERDA *et al.*, 2002).

As redes sociais exercem uma influência significativa na construção da identidade cultural, proporcionando oportunidades de conexão, expressão e visibilidade cultural. No entanto, é necessário um discernimento cuidadoso para garantir que essas plataformas sejam utilizadas de maneira responsável e respeitosa, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva das identidades culturais na sociedade contemporânea.

A Cultura do Espetáculo e a Performance Identitária no Ambiente Digital

A discussão sobre a identidade cultural nas redes sociais não pode prescindir da análise da dimensão performática e da espetacularização do eu. O ambiente digital, com suas ferramentas de edição e curadoria de conteúdo, transforma a apresentação da identidade em um ato contínuo de gestão de impressões. A lógica da Cultura do Espetáculo, embora originalmente cunhada para a sociedade de consumo, encontra nas redes sociais seu palco mais sofisticado.

Neste contexto, a identidade se afasta de uma essência interna e se aproxima de uma fachada socialmente construída. O indivíduo torna-se o ator principal de sua própria vida, selecionando e apresentando apenas os aspectos que deseja que sejam validados pelo seu público virtual. A busca por likes, compartilhamentos e engajamento é a nova moeda de validação social, que reforça a necessidade de uma performance identitária constante e otimizada.

A esse respeito, a sociologia da vida cotidiana oferece um arcabouço teórico fundamental:

A vida, em essência, é uma série de performances, e o palco digital das redes sociais se tornou o principal teatro onde os indivíduos gerenciam as impressões que causam nos outros. A

leitura de prova identidade, nesse contexto, é menos uma essência e mais um produto cuidadosamente encenado, uma fachada que deve ser mantida para garantir a aceitação e o pertencimento ao grupo (GOFFMAN, 1959).

Essa performance, embora ofereça liberdade para a experimentação identitária, também impõe a pressão da coerência e da aprovação. A identidade cultural, ao ser exibida, corre o risco de ser simplificada, estetizada e reduzida a um conjunto de símbolos facilmente consumíveis, perdendo sua complexidade e profundidade em favor da visibilidade e do engajamento.

RESULTADOS

A revisão teórica realizada permitiu identificar quatro resultados centrais sobre os impactos das redes sociais na construção da identidade cultural:

1. **As redes sociais ampliam a visibilidade cultural**, permitindo que indivíduos expressem aspectos de sua identidade e compartilhem práticas culturais de forma global.
2. **O ambiente digital fortalece o senso de pertencimento**, especialmente através das comunidades virtuais formadas por interesses, valores e estéticas compartilhadas.
3. **A identidade cultural torna-se mais fluida**, uma vez que as redes sociais facilitam o contato com múltiplas culturas e promovem processos contínuos de ressignificação identitária.
4. **Desafios socioculturais emergem com intensidade**, tais como estereótipos, apropriação cultural, formação de bolhas sociais e disseminação de preconceitos.

Esses resultados evidenciam que a construção identitária no ambiente digital é dinâmica e atravessada por tensões, sendo influenciada tanto por elementos de inclusão quanto de exclusão.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados revela que as redes sociais atuam como um catalisador ambivalente na construção da identidade cultural contemporânea, potencializando tanto a pluralização quanto a fragmentação das identidades. A discussão a seguir aprofunda a interconexão entre os resultados encontrados e o arcabouço teórico sociológico.

O Paradoxo da Visibilidade e a Estereotipia (Resultados 1 e 4)

O primeiro resultado, que aponta para a Visibilidade Cultural Ampliada, é um reflexo direto da capacidade das redes sociais de romper barreiras geográficas e dar voz a grupos historicamente marginalizados. A expressão de identidades culturais, antes restrita a espaços físicos ou mídias tradicionais, ganha escala global. Contudo, essa visibilidade não é isenta de custos.

O quarto resultado, que trata da Intensificação de Práticas Problemáticas, manifesta-se justamente na forma como a cultura é consumida nesse ambiente. A lógica algorítmica e a velocidade da informação tendem a favorecer a simplificação e a espetacularização (conforme discutido em 2.3), o que leva à estereotipia. Elementos complexos de uma identidade cultural são reduzidos a memes, hashtags ou tendências superficiais, perdendo sua profundidade e contexto. A apropriação cultural irresponsável, por sua vez, é a consequência direta da facilidade de circulação e descontextualização de símbolos, onde a cultura do outro é transformada em mercadoria ou adereço sem o devido respeito à sua origem e significado (BAUMAN, 2001).

Pertencimento Virtual e a Individualização Líquida (Resultados 2 e 4)

O Fortalecimento do Pertencimento (Resultado 2) por meio de comunidades virtuais baseadas em afinidades é uma resposta à crise de identidade da pós-modernidade, onde as antigas estruturas de pertencimento (família, nação, trabalho) se enfraquecem (HALL, 2006). As redes sociais oferecem um novo tipo de “território” simbólico (NÓBREGA, 2010), onde o indivíduo pode construir sua identidade em consonância com grupos de interesse.

Entretanto, essa dinâmica se choca com a individualização líquida (Resultado 4), conceito central em Bauman (2005). O pertencimento nas redes sociais é frequentemente volátil e descartável, espelhando a fluidez da modernidade. O indivíduo, ao invés de se integrar a uma comunidade sólida, adere a uma série de grupos temporários que reforçam apenas uma faceta de sua identidade. A facilidade de entrar e sair desses grupos, de “desseguir” ou “silenciar”, torna o pertencimento uma escolha de consumo, e não um compromisso estrutural. Essa liquidez, embora ofereça liberdade, impõe a pressão constante da autoafirmação e da performance (GOFFMAN, 1959), transformando a busca por pertencimento em um ato contínuo de gestão da própria imagem.

Fluidez Identitária e a Polarização (Resultado 3 e 4)

A Fluidez e Ressignificação Identitária (Resultado 3) é a manifestação mais clara da identidade pós-moderna no ambiente digital. O contato com a diversidade cultural global e a possibilidade de experimentar diferentes “fachadas” (DUBAR, 1997) permitem que o sujeito se construa de forma aberta e mutável (FARIA; SOUZA, 2011).

Em contrapartida, a fluidez, quando confrontada com a dinâmica de grupos fechados e polarizados, intensifica a fragmentação (Resultado 4). A mesma tecnologia que facilita a resignificação também permite a formação de “bolhas” ideológicas que, ao invés de promoverem o diálogo, exacerbam o preconceito e a hostilidade (BAUMAN, 2003; LACERDA *et al.*, 2002). A identidade, que deveria ser um processo de construção, torna-se um campo de batalha onde a afirmação do “eu” depende da negação agressiva do “outro”. A polarização, portanto, é um subproduto da liquidez que, ao invés de dissolver as fronteiras, as solidifica em trincheiras virtuais.

Síntese do Impacto Sociológico

Os resultados convergem para a conclusão de que as redes sociais não são meros canais de comunicação, mas sim estruturas sociais mediáticas (SOUZA, 2003) que redefinem a própria natureza da identidade cultural. A tabela a seguir sintetiza o paradoxo central identificado:

Quadro 1 - O Paradoxo da Identidade Cultural no Ambiente Digital.

Dimensão da Identidade	Impacto Positivo (Resultados 1,2,3)	Impacto Negativo (Resultado 4)
Expressão Cultural	Ampliação da visibilidade e alcance global.	Estereotipia e simplificação cultural.
Pertencimento	Formação de comunidades virtuais por afinidade.	Volatilidade, individualização líquida e pressão por performance.
Construção do Eu	Fluidez, ressignificação e experimentação identitária.	Fragmentação, polarização e conflitos simbólicos.

Fonte: Elaboração própria, (2025).

A sociologia, nesse contexto, assume o papel de decodificadora crítica, sendo fundamental para analisar a complexa dinâmica que emerge desse ecossistema. É imperativo que os estudos sociológicos continuem a acompanhar as transformações no meio digital (Objetivo d), não apenas celebrando as potencialidades de conexão, mas examinando rigorosamente os riscos de fragmentação, estereotipia e exclusão.

CONCLUSÃO

A investigação sobre os impactos das redes sociais na construção da identidade cultural, realizada por meio de uma revisão bibliográfica crítica, confirmou a natureza paradoxal desse fenômeno na sociedade pós-moderna. Os objetivos propostos foram alcançados, notadamente ao repensar a identidade como um processo dual e fluido, analisar a mediação das redes sociais nesse processo, identificar as comunidades virtuais como novos espaços de pertencimento e reafirmar a relevância da sociologia digital.

O achado central do estudo reside na coexistência da pluralização e da fragmentação identitária. As redes sociais, ao mesmo tempo que oferecem um palco para a expressão global e a ressignificação contínua do eu, criam um ambiente propício para a simplificação cultural, a apropriação irresponsável e a polarização. A identidade cultural, no digital, é um produto em constante performance, sujeito à lógica do consumo e da validação instantânea.

Conclui-se que a sociologia possui um papel insubstituível na compreensão dessa nova realidade. É por meio de uma lente crítica que se pode transcender a visão puramente tecnológica das redes e analisar suas profundas implicações

nas relações de poder, na formação de grupos e na própria definição do que significa “pertencer” e “ser” na contemporaneidade.

Estudos futuros devem se aprofundar nas metodologias de análise de dados de redes sociais para quantificar a dinâmica de polarização e estereotipia, complementando a abordagem teórica aqui apresentada. A urgência em se desenvolver uma literacia digital crítica emerge como um imperativo social e educacional. É fundamental que os indivíduos sejam instrumentalizados para decodificar os mecanismos algorítmicos e as lógicas de validação que regem as plataformas, permitindo-lhes navegar no ciberespaço com maior autonomia e consciência.

A reflexão sociológica, portanto, não se limita à academia, mas deve permeiar o debate público, informando políticas e práticas que mitiguem os riscos da fragmentação e promovam a inclusão cultural genuína. A construção de uma identidade cultural saudável no século XXI dependerá, em grande medida, da nossa capacidade coletiva de gerir o paradoxo digital. Afinal, a identidade cultural, sendo um constructo social, exige um olhar contínuo e adaptativo da Sociologia para que o avanço tecnológico não se traduza em um retrocesso humanístico. O desafio permanece: garantir que as redes sociais sejam um palco para a diversidade e não um espelho que apenas reflete e amplifica as divisões existentes.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2005). **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. (2003). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CIAMPA, A. da C. (1987). **Identidade: Estudo do Conceito**. Rio de Janeiro: UFRJ.
- DUBAR, C. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em *A socialização*. Porto: Porto Editora.
- HALL, S. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A.
- FARIA, Ederson de. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 35-42.
- GOFFMAN, E. (1959). **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leôncio. **Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais.** Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, n 1, p. 165-178, 2002.

NÓBREGA, Livia de Pádua. **A construção de identidades nas redes sociais.** Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 95-102, jan./fev. 2010.

SEREJO, Bruna Rafaela Bobato. **O papel do ensino de sociologia para construção de identidades.** Revista Movimentação v.01, n.01, pp. 56-67, 2014.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias.** Campos dos Goytacazes/RJ: Editora FAFIC, 2003. 145 p.

TÓPICOS PARA REFLEXÃO: APOROFOBIA E CEGUEIRA MORAL NA CONTEMPORANEIDADE?

Paulo Henrique Vieira de Macedo
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Maria Beatriz Pereira da Silva
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Tone Edson Matos de Sousa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prentcimar Veloso Gusmão
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Carlos Alberto Fernandes Gusmão
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Bruno da Silva Dutra
Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA)

Lindomar Pereira de Souza
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Wesley Henrique Machado de Sousa
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Deunejane da Silva Oliveira
Instituto de Ensino Superior Franciscano

RESUMO

INTRODUÇÃO: O presente estudo trata brevemente de um ensaio envolvendo temáticas da atualidade, acerca da aporofobia e da cegueira moral. **OBJETIVO:** busca refletir sobre tópicos que envolvem aporofobia e cegueira moral, e com base em autores, com a seguinte problemática: **PROBLEMA:** Que ações são realizadas na contemporaneidade que intensificam ou desconhecem a aporofobia e a cegueira moral? A pertinência destas temáticas está diretamente ligada ao modo de vida das pessoas que ignoram sem as mazelas que atingem a maioria da população brasileira, com aporte de uma mídia que entorpece ideologias, conduzindo crianças e jovens a caminhos com resultados imediatistas. **METODOLOGIA:** o percurso metodológico estabelecido será de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, com escopo de autores que abordam a temática. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Os principais resultados apontam para uma sociedade líquida, ou seja, esvanecida emocionalmente, com pré-julgamentos acerca da situação nas quais estão imergidas, sem contar com as mídias de um modo geral que instigam a tal ponto de dificultar o discernimento do que é bom ou ruim. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Ademais, o ensaio busca causar inquietações acerca das temáticas, tais como: aporofobia e cegueira moral, desconhecidas por boa parte da população, mas que estão ligados ao preconceito generalizado em torno da pobreza, condições de vida, estigmas por costumes culturais que subjugam inferiores àqueles estabelecidos pela massificação das mídias comunicativas.

Palavras-chave: Aporofobia; Cegueira Moral; Contemporaneidade; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma tentativa que vislumbra destacar alguns conceitos basilares acerca de alguns fenômenos que estão diretamente ligados aos direitos humanos e às classes que de alguma forma são estigmatizadas por ideologias dominantes.

Para conduzir o fluxo das ideias que norteiam a intenção desta escrita é causar no leitor reflexões acerca de tópicos que envolvam aporofobia e cegueira moral, com base em autores, como: Cortina (2020); Bauman (2021); Bauman e Donskis (2021); e Goffman (2008), somado ao aporte de artigos científicos que abordam de forma secundária a condução de alguns conceitos.

O percurso metodológico caracterizou-se por ser de natureza qualitativa (Gil, 2021), de cunho bibliográfico (Sousa; Oliveira; Alves, 2021), a fim de explorar alguns conceitos para vislumbrar tópicos na sociedade brasileira, ou seja, desvelar algumas situações corriqueiras que estão diretamente ligadas à estruturação de preconceitos no cotidiano.

O problema de pesquisa envolve a seguinte questão: Que ações são realizadas na contemporaneidade que intensificam ou desconhecem a aporofobia e a cegueira moral dos dias atuais? A pertinência destas temáticas está diretamente ligada ao modo de vida das pessoas que ignoram as mazelas que atingem a maioria da população brasileira, sem ter conhecimento crítico e com aporte de uma mídia que entorpece ideologias, conduzindo crianças e jovens a caminhos com resultados imediatistas.

Nesse intuito, o objetivo geral busca refletir sobre tópicos que envolvam aporofobia e cegueira moral, com base em autores que destacam algumas situações que estão ligadas aos conceitos abordados.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico possui as seguintes características: pesquisa de natureza qualitativa, pois “[...] é o que ocorre quando se busca, por exemplo, conhecer a essência de um fenômeno (...). Ou que se busca com a pesquisa qualitativa é, mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados [...]” (Gil, 2021, p. 16).

A seleção da busca bibliográfica deu-se pelo fato de buscar em “[...] obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa [...]” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65). Reitera-se que a intenção é apontar tópicos, no sentido representar na sociedade brasileira, algumas situações corriqueiras que envolvem a temática em estudo.

Para isso, o estudo foi subdividido em fase: na primeira fase, foram realizadas leituras, seguida de fichamentos sob a ótica dos autores: Cortina (2020), Bauman (2021) e Bauman; Donskis (2021) e Goffman (2008). Na segunda fase, os fichamentos foram entrelaçados com aporte de literaturas secundárias, como artigos científicos para o desvelamento do objetivo gerado.

Noutro subcapítulo, estão dispostos os resultados e discussões acerca do estudo que será acompanhados por comentários dos autores como forma de argumentação e provocação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O termo aporofobia foi retratado como uma especificidade de discriminação, que remete à fobia ao pobre, do que é feito por ele. A filósofa espanhola Adela Cortina (2020), reforça que esse fenômeno foi despertado como um retrato contemporâneo de alguns estrangeiros (migrantes, refugiados ou cidadãos locais em situação de vulnerabilidade), que adentraram na Europa para recorrer ao apoio político e social.

Destarte, é pertinente a relação estrutural do preconceito às pessoas pobres, assimilando-as com condições de criminalidade, exclusão social, consolidação de discursos de ódio proferidos por ideologias dominantes, a fim de enfraquecer quaisquer ações a favor de restabelecer a base democrática de direitos (Cortina, 2020).

Há nesse contexto, clara violação dos direitos humanos básicos, além de perpetuar estigmas em torno da etnia, cor de pele, formação familiar, opção sexual, entre inúmeros outros fatos que estão apoiados na cultura de um povo.

Segundo Deus (2021) a pobreza remetida por Cortina não deve ser entendida como uma carência financeira. E reitera:

[...] Tal carência se torna mais evidente e central na discussão

por nos localizarmos em um sistema econômico capitalista em que as trocas/posses/valorações monetárias assumem um papel determinante nas possibilidades e impossibilidades de agir de forma livre, autônoma e segura (Deus, 2021, p.127).

A posição levantada pelo autor reitera as lacunas existentes no mundo. Como o superficial acolhimento oferecido por países ricos, com infraestrutura robusta e forte raiz cultural de colonizador, que recepcionam alguns refugiados, que fogem de seus países de origem por conta de situações adversas de guerras civis, pobreza extrema, em busca de uma nova moradia.

Aproximando a situação supracitada com a sociedade brasileira, observa-se uma estruturação constituída por classes dominantes que determinam ideologias de controle. Para Antonio Gramsci a ideologia funciona como um instrumento, que é derivado de um modo de se comportar, uma determinada educação, civilização.

Nessa objetividade e necessidade histórica se pode colocar a universalidade do princípio moral, aliás, nunca existiu outra universalidade além dessa objetiva necessidade, explicada por ideologias transcendentais e apresentada toda vez na maneira mais eficaz para se obter o escopo (Gramsci, 2024, p. 1110).

Segundo Gramsci (2024) a presença de uma universalidade real dos princípios morais, atrelada à necessidade histórica objetiva, que tende a usar ideologias para manobrar de forma transcendente algumas 'verdades' que são postas como eternas por grupos específicos.

A filósofa Marilena Chauí, em seu livro, O que é ideologia (2008), explora o conceito de ideologia como um sistema de ideias e crenças que justifica e legitima a ordem social existente. Chauí também destaca que a ideologia naturaliza e legitima as desigualdades sociais, fazendo com que pareçam inevitáveis e justas.

Existe nesse contexto, a presença do estigma, abordado por Erving Goffman (2008), que toma um curso, na realidade, criando um "[...] um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...]" (Goffman, 2008, p.13). Assim, as pessoas "normais" (termo exposto por Goffman para definir aqueles que estigmatizam)

preveem as categorias e os atributos de um estranho que se aproxima. No entanto, os “normais”, cotidianamente, ignoram essas preconceções até o surgimento de uma questão que seja efetiva para a realização de suas exigências. É neste momento que os “normais” podem perceber que fazem afirmações daquilo que o outro deveria ser (Siqueira; Cardoso, 2011).

Portanto, para Goffman (1975, p. 12), “[...] a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Essa situação é corriqueira nas classes de pessoas mais beneficiadas, ditas de primeira e segunda classes sociais, que estabelecem parâmetros, inclusive naturais, de segregação e ou aproximação a determinados grupos sociais.

Para Siqueira e Cardoso (2011), a pessoa estigmatizada possui duas identidades: a real e a virtual. A identidade real é o conjunto de categorias e atributos que uma pessoa prova ter; e a identidade virtual é o conjunto de categorias e atributos que as pessoas têm para com o estranho que aparece a sua volta, portanto, são exigências e imputações de caráter, feitas pelos ‘normais’, quanto ao que o estranho deveria ser. O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles (*Ibidem*).

Com base nisso, as pessoas geram vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, se reprimem. Constrói-se uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ele representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (Goffman, 2008).

Na contemporaneidade, a impulsividade das mídias, principalmente as digitais, liquidificam comportamentos, modos de vida, padrões que ‘devem’ ser seguidos, conduzindo a formação de um ser com emoções efêmeras, aportado de cegueira moral.

Para Zygmunt Bauman (2021) a liquefação das formas sociais, tais como: no trabalho, na família, no amor, nos relacionamentos, na busca pela felicidade, na política, por fim na própria identidade, são mantidas por uma conjuntura que gera angústias, ansiedade constante e o medo líquido de não de encaixar nesse novo mundo, que muda num ritmo rápido.

A sociedade é cada vez mais vista e tratada como uma rede em vez de uma estrutura (para não falar em uma totalidade sólida): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (Bauman, 2021, p. 8).

Considerando o contexto geral deste período, observa-se que as pessoas estão num processo de fluidez e a volatilidade em torno das relações humanas e a vida em conjunto perde consistência e estabilidade, comparativamente há épocas anteriores. Ela é marcada decisivamente pelo advento da globalização, que possibilitou amplamente a circulação de pessoas, mercadorias, serviços entre outros, em nível global. A vida cotidiana se tornou vulnerável aos acontecimentos externos, o que acabou por afetar as ações humanas e os próprios contornos institucionais.

Em um mundo cada vez mais interdependente, com uma circulação crescente e volumosa de ideias, valores e heranças culturais, nota-se que as pessoas rejeitam o engajamento mútuo e a permanência em um determinado espaço. Esse encurtamento das distâncias e do tempo é um efeito da maior velocidade com que as informações se dão, assim como desenvolvem novas tecnologias que, como efeito colateral, tornou as mudanças mais polarizadas e contrapostas, ao invés de homogeneizá-las.

No diálogo entre Zygmund Bauman e Leonidas Donskis (2021), observa-se a caracterização do medo ligado à indiferença e à perda da sensibilidade. Esses autores destacam:

Desenvolvemos uma cultura do medo que está se tornando cada vez mais poderosa e global. Nossa era de autorrevelação, fixada no sensacionalismo barato, nos escândalos políticos, nos reality shows e em outras formas de autoexposição em troca da atenção do público e da fama, valoriza incomparavelmente mais o pânico moral e os cenários apocalípticos que a abordagem equilibrada, a ironia leve ou modéstia

Por detrás dessa tendência está o medo esmagador de desmorrar ou de ser quem se é; o medo da desimportância; de desvanecer no ar sem deixar vestígios de visibilidade e presença; de estar distante do mundo da TV e da mídia, o que equivale a se torna uma não entidade ou ao fim da própria existência (Bauman; Donskis, 2021, p. 115).

A cegueira moral apontada pelos estudiosos está justamente na ação voluntária escolhida, imposta ou aceita com resignação, tipificada por uma época, que mais do que qualquer outra, necessita de rapidez e de uma suposta compreensão em torno dos sentimentos.

Nesse intuito, ancora na ideia que define bem a transvaloração desse sentimento de medo, cegueira moral e perda de sensibilidade, o fato de possibilitarmos a redescoberta do sentido de pertencimento como alternativa viável à fragmentação, atomização e, à resultante perda de sensibilidade. Como resultado, um constante busca pelas pessoas de uma ética, como saída de armadilhas e das múltiplas ameaças representadas pela adiaforização da humanidade atual e de sua imaginação moral (Bauman; Donskis, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos conceitos expostos e das argumentações em torno da apofobia, ideologia, estigma, liquidez e cegueira moral podemos observar uma corrente condutora que apresenta barreiras opacas, especialmente, na restrição do que de fato estamos vivendo.

O mundo, assim como a estrutura que conduz a sociedade brasileira, está repleto de dilemas, que são enlarguecidos por conta de pessoas injustiçadas por sua situação atual; pela deliberação de preconceitos interseccionais, ou seja, nas diversas camadas da sociedade (ao negro, ao pobre, ao favelado, às comunidades afirmativas, aos costumes ancestrais de cada regionalidade, entre outros). Exceto, àquela (s) classe (s) que estão 'por cima', que ditam tais normativas, por exemplo: as *Big techs* e grandes corporações multinacionais que ramificam modos de vida irrealis às condições de usuários da internet.

Essas reflexões apontam também para o distanciamento em torno da equidade, liberdade e democracia, no sentido amplo da palavra, com o apoio de siglas partidárias que tencionam interesses particulares, muitas vezes, com desvios de capital para implementação de projetos que congelam a distribuição de renda e, a oportunidade de empregos para a base da sociedade. Numa constância líquida, que é demonstrada pela escalada de esvaecimento emocional, potencializada pela impulsividade de um arquétipo fantasma, excessivamente adestrado pelas mídias digitais, que ao mesmo tempo, abafam reais situações e

estigmatizam, o que não é colocado em pauta existente, como a marginalização dos direitos básicos.

Nesse ínterim, a fim de apontar caminhos e não respostas para o problema de pesquisa, observam-se alguns percursos que podem ser dirigidos às instituições sociais que compõe a sociedade brasileira, como: a desenvoltura de políticas públicas de inclusão que se estabeleçam em metas reais para a sociedade, a fim de oportunizar justiça social às pessoas que sofrem com a pobreza, numa tentativa de desmistificar o senso comum de que essas pessoas estão naquela condição porquê escolheram.

Além disso, estimular o senso crítico das pessoas, oportunizando espaços de fala, intercâmbio de ideias que desmistificam, de um modo geral (desde a educação básica ao Ensino Superior), o poder de fala, perfundido por uma construção ética, pautada numa prática de emancipação, com resiliência; a fim de fortalecer a justiça democrática, que se comprometa com a igualdade real das pessoas, a promoção de uma hospitalidade cosmopolita, com reconhecimento à dignidade, sem inferir subjugamentos que inferiorizam as pessoas, ou que manifestem em jovens a imediatez de um futuro que é feito por etapas e não por meios esporádicos de enriquecimento ou conhecimentos efêmeros, que podem frustrar futuros promissores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. – São Paulo: Brasiliense, 2008

DEUS, F. R. de. O conceito de “aporofobia” de Adela Cortina: reflexões sobre a sistemática aversão aos pobres e a pobreza. **Anãnsi: Revista de Filosofia**. Salvador, v. 2, n. 1. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/anansi/article/view/12232/8240>. Acesso em: 14 dez. 2025.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri/SP: Atlas, 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. – 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: obra completa. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: <https://acomunarevista.org/wp-content/uploads/2025/03/8b7824d91b934722a91965268bb21142.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025

SIQUEIRA, R. de; CARDOSO, H. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Rev. Imagonautas** 2 (1). 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781280.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025

SOUSA; A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H.. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p.64-82. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 14 dez. 2025.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Francilane Eulália de Souza
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Marcos Wenicius Teixeira Melo
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Eduardo Oliveira Agostinho
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais de professores da escola-campo sobre o estágio supervisionado em Geografia, buscando compreender suas contribuições e desafios na formação crítica e reflexiva dos estagiários. O estudo foi desenvolvido junto a seis docentes da rede pública, distribuídos em cinco escolas dos municípios de Formosa (GO) e Planaltina (DF), que receberam estagiários do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – *Campus* Nordeste, Unidade Formosa. A metodologia baseou-se em abordagem qualitativa, por meio de questionário on-line aplicado via *Google Forms* e entrevista. Os resultados apontam representações sociais docentes amplamente positivas quanto ao estágio supervisionado em questão. Entre os desafios mais citados estão aqueles que fazem parte dos saberes da experiência docente. Conclui-se que o estágio supervisionado na perspectiva da pesquisa-ação, pode contribuir de forma significativa para a consolidação da identidade profissional do futuro professor e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Geografia; Representação Social.

INTRODUÇÃO

Segundo Pimenta (2005), o estágio deve ser compreendido como um momento formativo em que o futuro professor se reconhece como sujeito da própria prática, articulando saberes acadêmicos e experiências vividas na escola. Essa aproximação entre universidade e escola favorece a construção de uma postura crítica e investigativa diante da realidade educacional. Assim, o estágio supervisionado constitui uma etapa indispensável na formação docente, pois permite ao licenciando experimentar a docência. No curso de Geografia da UEG *Campus* Nordeste, essa experiência assume papel essencial ao integrar teoria e prática por meio da pesquisa-ação, promovendo a reflexão da ação docente.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou analisar as representações sociais de professores da escola-campo sobre o estágio supervisionado em Geografia da UEG *Campus* Nordeste realizado no ano de 2025, com o intuito de compreender como esses profissionais avaliam o envolvimento dos estagiários, as dificuldades enfrentadas, as contribuições para a aprendizagem e a qualidade da parceria estabelecida entre universidade e escola. Para tanto, foram de suma importância a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo com aplicação de questionários e entrevista aos professores supervisores das escolas-campo de estágio em geografia.

As representações sociais dos professores de estágio indicam que o estágio supervisionado em Geografia, na perspectiva da pesquisa-ação, pode contribuir de forma significativa para a consolidação da identidade profissional do futuro docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

CAMINHOS TRILHADOS PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA

O estabelecimento de momentos de escuta dos sujeitos envolvidos no processo de formação docente revela-se de suma importância, uma vez que possibilita a valorização das experiências, percepções e vivências dos licenciandos e professores, promovendo um espaço de diálogo e reflexão crítica. Essa escuta favorece o repensar das práticas docentes, permitindo a identificação de desafios, a resignificação de saberes e o aprimoramento das ações pedagógicas,

contribuindo para a construção de uma prática educativa mais consciente, reflexiva e contextualizada à realidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida adotando essa perspectiva, portanto adotamos a abordagem qualitativa, de caráter analítico, fundamentada na compreensão das representações sociais dos professores sobre o estágio supervisionado. A investigação foi realizada com seis professores supervisores que trabalham nas cinco escolas públicas que receberam os alunos estagiários do Estágio I e II. Essas escolas estão localizadas no município de Formosa de Goiás e em Planaltina do Distrito Federal, sendo elas: CED 03 de Planaltina (DF), Escola Municipal Walda Miranda de Paiva, Escola Municipal Franklin Graham, Escola Municipal Joaquim Moreira e Escola Municipal Professora Maria Lícia de Castro.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, combinando procedimentos on-line e presenciais. Utilizou-se como instrumento principal um questionário estruturado, elaborado na plataforma Google Forms, composto por questões objetivas (fechadas) e discursivas (abertas), aplicado aos professores supervisores do estágio supervisionado em Geografia. Complementarmente, foram realizadas entrevistas com os docentes participantes, com o intuito de aprofundar e compreender de forma mais consistente as respostas fornecidas no questionário, à luz da Teoria das Representações Sociais.

O questionário foi organizado em quatro eixos principais: (i) perfil docente, visando caracterizar a formação e o tempo de atuação dos professores; (ii) fase de observação, buscando identificar as percepções dos docentes sobre a contribuição dessa etapa para a formação inicial do licenciando; (iii) fase de regência, voltada à análise do desempenho, dos desafios e do comprometimento dos estagiários em sala de aula; e (iv) reflexão sobre a parceria universidade–escola, contemplando avaliações, sugestões e considerações sobre o estágio supervisionado.

As questões fechadas permitiram identificar tendências e posicionamentos gerais dos professores, enquanto as questões abertas possibilitaram a expressão de opiniões, experiências e percepções individuais. Quanto à identificação, foi garantida aos participantes a opção de anonimato, sendo que apenas um docente optou por não informar seu nome, assegurando-se, em todos os casos, a confidencialidade das respostas.

A análise dos dados ocorreu a partir da interpretação dos discursos apresentados nos formulários e nas entrevistas, procurando identificar elementos recorrentes, significados compartilhados e representações construídas pelos docentes acerca do estágio supervisionado em Geografia.

As respostas foram analisadas com base em leitura interpretativa e tabulação simples, identificando recorrências e especificidades nos discursos. Esse processo analítico possibilitou compreender as percepções docentes sobre o papel do estágio na formação inicial e sobre os desafios que emergem do diálogo entre a universidade e o cotidiano escolar, conforme propõe Freire (1996), ao destacar a importância de uma formação pautada na reflexão crítica sobre a prática.

Por fim, obtivemos a representação social dos docentes sobre o estágio supervisionado, o que permitirá compreender melhor o estágio, assim como promover aperfeiçoamentos nas práticas formativas, fortalecer a articulação entre teoria e prática e incentivar processos reflexivos que contribuam para a formação crítica e emancipadora dos futuros professores.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS-CAMPO

Compreender como os professores percebem e avaliam o estágio supervisionado exige uma base teórica que considere as formas de pensamento e os significados construídos no cotidiano escolar. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais oferece um referencial adequado para analisar essas percepções, pois permite compreender como os sujeitos interpretam e compartilham experiências relacionadas ao ensino e à formação docente.

Segundo Souza (2014), as representações sociais correspondem às formas pelas quais os indivíduos constroem e expressam suas percepções e opiniões sobre determinados temas. Também, Moscovici (2003), ressalta que as representações sociais são “um sistema de valores, ideias e práticas” que permite aos indivíduos dar sentido à realidade e comunicar-se uns com os outros, orientando seus comportamentos e posicionamentos no mundo social.

Dessa forma, essa abordagem se mostra fundamental para o presente estudo, uma vez que possibilita compreender o conhecimento e as concepções dos professores acerca do estágio supervisionado.

O Estágio Supervisionado em Geografia à luz da metodologia da pesquisa-ação

O estágio supervisionado em Geografia é composto por 400h constituído por estágio I, II, III e IV. O estágio supervisionado desenvolve-se por meio de etapas articuladas e progressivas, dentre essas podemos destacar a escolha e diagnóstico das escolas-campo, momento em que se realiza o levantamento das condições estruturais, pedagógicas e do contexto sociocultural das instituições, possibilitando a compreensão da realidade escolar. Em seguida, ocorre a apresentação e discussão do projeto de estágio, etapa destinada à socialização dos objetivos, fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e propostas de intervenção junto aos licenciandos e professores da escola-campo.

Na fase subsequente, são desenvolvidas as atividades de observação, nas quais os estagiários acompanham o cotidiano escolar, as práticas docentes e as interações em sala de aula, favorecendo a análise crítica do processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, avança-se para a fase de semirregência, regência e intervenção pedagógica, caracterizada pelo planejamento e pela condução de aulas, aplicação de metodologias e execução de projetos de ensino, orientados pela pesquisa-ação. Por fim, o estágio culmina com a avaliação, reflexão e sistematização das experiências, por meio da produção de artigos e socialização das aprendizagens, consolidando o estágio como espaço formativo de articulação entre teoria e prática e de construção da identidade docente realizada por meio da pesquisa-ação, que, segundo Donald Tripp (2005, p. 447):

Essa metodologia parte da reflexão crítica sobre o fazer profissional e busca a melhoria contínua, combinando investigação e ação de maneira cíclica e sistemática. Assim, o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua investigação, intervindo diretamente na realidade que estuda.

O autor ressalta que essas técnicas devem atender aos critérios acadêmicos de rigor metodológico, incluindo revisão por pares, validade e significância.

Tripp (2005) também afirma que ela é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois permite que eles analisem criticamente suas ações pedagógicas, identifiquem problemas e proponham melhorias com base em evidências. No estágio supervisionado, essa metodologia oferece uma oportunidade privilegiada para o estagiário desenvolver autonomia e consciência crítica, pois ele aprende a observar, intervir e refletir sobre suas práticas, articulando a teoria aprendida na universidade com as demandas reais da sala de aula.

É relevante destacar que esta pesquisa foi desenvolvida com professores supervisores do Estágio Supervisionado I e II, etapas que se concentram no Ensino Fundamental II. Nessa fase, a maioria dos licenciandos vivencia a sala de aula como estagiário pela primeira vez, o que implica desafios relacionados à adaptação ao ambiente escolar, à gestão da turma, à articulação entre teoria e prática e à construção da identidade docente, tornando o acompanhamento e a orientação dos professores supervisores ainda mais fundamentais para o processo formativo.

Representações Sociais dos Professores sobre o Estágio Supervisionado em Geografia

Compreender o panorama social e profissional dos professores supervisores das escolas-campo constitui um elemento fundamental para a análise do estágio supervisionado, uma vez que esses sujeitos desempenham papel central na formação inicial dos licenciandos. O conhecimento sobre a formação acadêmica, o tempo de atuação e as trajetórias profissionais desses docentes possibilita contextualizar suas percepções, práticas e representações acerca do estágio, além de contribuir para uma leitura mais aprofundada das relações estabelecidas entre universidade e escola. Ao considerar esse panorama, torna-se possível compreender como as experiências acumuladas, os saberes docentes e as condições de trabalho influenciam o acompanhamento dos estagiários e a construção de práticas formativas que articulam teoria e prática no cotidiano escolar.

Conforme apresentado anteriormente, o grupo de professores participantes da pesquisa foi composto por seis docentes do sexo masculino, sendo cinco com vínculo efetivo e um com vínculo temporário. Quanto à formação

acadêmica dos professores supervisores das escolas-campo, observou-se todos são formados em Geografia e que apenas um não é egresso do curso de Geografia da UEG *Campus* Nordeste. Destes professores, 50% não possuem pós-graduação, 33,3% possuem especialização (pós-graduação lato sensu) e 16,7% têm doutorado (pós-graduação stricto sensu) com mestrado.

Em relação ao tempo de atuação, 83,3% lecionam há mais de dez anos e 16,7% entre cinco e dez anos, demonstrando que o grupo é formado majoritariamente por profissionais experientes, cuja vivência contribui significativamente para a formação dos estagiários. Contudo, chama a atenção o fato de que muitos docentes com longa trajetória em sala de aula ainda não tenham buscado a continuidade da formação acadêmica, o que pode limitar a atualização teórico-metodológica, a inserção em pesquisas e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Os resultados da pesquisa sobre a representação social dos professores revelaram percepções amplamente positivas acerca do estágio supervisionado em Geografia. Todos os docentes (100%) afirmaram que o estágio contribui para a formação crítica-reflexiva dos licenciandos e para o aprimoramento das práticas pedagógicas na escola. As respostas dos professores das escolas-campo evidenciam um reconhecimento do estágio, desenvolvido por meio da pesquisa-ação, como espaço de inovação e articulação entre teoria e prática. Os professores destacam que a elaboração de projetos de ensino e a produção de artigos acadêmicos favorecem o desenvolvimento profissional, a reflexão sobre o processo de aprendizagem e a superação de práticas tradicionais. Além disso, ressaltam o caráter colaborativo do estágio, visto como um momento de troca constante de saberes e de construção coletiva do conhecimento docente.

A maioria dos docentes (83,3%) afirmou que a escola cumpre papel essencial na formação inicial do professor, enquanto 16,7% concordaram parcialmente. As respostas qualitativas também reforçam essa visão positiva: os professores consideram a parceria entre universidade e escola "abrangente, importante e enriquecedora", avaliando-a como positiva e necessária para a formação docente.

Os professores destacaram o comprometimento e a responsabilidade demonstrados pelos licenciandos nas fases de observação e regência, reconhecendo que essas experiências são essenciais para o amadurecimento

profissional. Na fase de observação, unanimemente considerada essencial (100% concordam totalmente), os docentes enfatizaram que o estagiário deve adotar uma postura atenta e reflexiva, observando a dinâmica da sala de aula e o modo como o professor conduz o processo de ensino. Essa etapa foi apontada como fundamental para o desenvolvimento da postura docente e para a compreensão das práticas pedagógicas da escola-campo.

Assim, nas falas dos professores percebe-se que os mesmos reforçam a importância da observação como um espaço de aprendizagem ativa, no qual o estagiário analisa as práticas pedagógicas, a gestão da sala de aula e a condução do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os docentes reconhecem que essa etapa contribui significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, favorecendo a compreensão do contexto escolar e das estratégias pedagógicas utilizadas na escola-campo. Em síntese, as respostas positivas demonstram que os professores valorizam o estágio como um momento formativo fundamental, que aproxima teoria e prática e estimula a reflexão crítica sobre a docência.

Durante a regência, os professores avaliaram que 100% dos estagiários demonstraram comprometimento ao assumir a sala de aula. No entanto, 16,7% dos professores apontaram que a atuação dos estagiários não contribuiu plenamente para a aprendizagem dos alunos, enquanto 83,3% concordaram totalmente com essa contribuição. Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, na percepção dos professores, destacaram-se a falta de disciplina das turmas, o nervosismo, a inexperiência, o controle de turma e a adequação dos conteúdos e metodologias.

Essas dificuldades apontadas são aspectos recorrentes no início da trajetória docente. Elas evidenciam a importância de um acompanhamento mais próximo por parte dos professores orientadores e supervisores, bem como a necessidade de o estágio proporcionar espaços de reflexão e feedback. Dessa forma, os desafios vivenciados pelos estagiários podem se transformar em oportunidades formativas, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Quanto à supervisão dos professores das escolas-campo de estágio, como a orientação ou correção dos estagiários após as aulas ministradas, 66,7% dos professores afirmaram orientar os estagiários às vezes, enquanto 33,3%

disseram realizar sempre orientação. Essa informação reforça a importância de fortalecer o diálogo entre os docentes da escola e os estagiários, promovendo trocas que favoreçam o desenvolvimento profissional. O professor da escola-campo, nesse contexto, tem um papel fundamental como mentor e coformador, devendo estimular o estagiário a analisar criticamente sua prática, identificar dificuldades e construir estratégias de aprimoramento.

Questionados sobre possíveis sugestões de melhoria qualitativa do estágio supervisionado, os professores da escola-campo evidenciaram a necessidade de ampliar o tempo destinado à regência, diversificar os recursos pedagógicos utilizados, intensificar o acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar e tornar mais claras as orientações referentes às etapas do estágio, a fim de favorecer um processo formativo mais consistente e integrado. As sugestões feitas pelos professores da escola-campo são de grande relevância porque apontam caminhos concretos para aperfeiçoar a formação inicial docente e fortalecer a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado.

Quando questionados sobre quais conselhos dariam aos estagiários, os professores destacaram a importância de “dominar a turma” e manter o respeito pelos alunos, planejar as aulas com antecedência, valorizar a escola como um espaço de transformação social e aproveitar o estágio como uma experiência formativa e enriquecedora”. Esses conselhos revelam uma visão emancipadora da docência, pois ressaltam tanto a dimensão técnica, relacionada à organização, ao planejamento e à gestão de sala de aula, quanto a dimensão ética e reflexiva do ensino, que envolve respeito, compromisso e valorização do espaço escolar como lugar de aprendizagem mútua e transformação da sociedade. Além disso, demonstram que os professores reconhecem o estágio como um momento essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal do futuro educador, incentivando os estagiários a assumirem uma postura proativa e consciente em sua formação.

De modo geral, os professores compreendem o estágio como uma experiência formativa integral, que permite ao estagiário desenvolver autonomia, ética e uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais dos docentes revelam que o estágio supervisionado em Geografia é reconhecido como espaço de aprendizagem, reflexão e construção da identidade profissional. Os professores da escola-campo valorizam essa etapa como oportunidade de troca de saberes, de aprimoramento das práticas pedagógicas e de fortalecimento da relação entre universidade e escola. Os resultados evidenciam que, embora existam desafios como o controle de turma e a insegurança inicial, o estágio é um momento privilegiado para desenvolver autonomia, senso crítico e capacidade de intervenção responsável no ambiente educacional.

O estágio, portanto, ultrapassa a dimensão técnica da prática de ensino, assumindo um caráter formativo e transformador. Ao articular teoria e prática por meio da pesquisa-ação, ele permite que o futuro professor compreenda o significado social da educação e atue de forma crítica diante das realidades escolares. Como afirmam Pimenta (2005) e Freire (1996), a prática docente precisa estar ancorada na reflexão e na ação consciente, e o estágio supervisionado representa o espaço em que essa síntese se torna possível. Assim, constitui-se como um processo contínuo de formação, no qual o licenciando aprende, reflete e se transforma, contribuindo para uma educação mais humanizada e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

SOUZA, Francilane Eulália de. O Campo, o Camponês e a Cidade: Representações dicotômicas compartilhadas pela cultura de massa pelos alunos camponeses do município de Goiás - GO. *In*: COSTA, Auristela Afonso da *et al.* **Educação no campo: Descobrimo o futuro perto de casa.** Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2014. p. 26-52.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Camila Tâmires Alves Oliveira

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Especialista em Gestão de Recursos Hídricos, Ambientais e Energéticos e em Gestão em Saúde pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2018). Especialista em Gestão e Controle Ambiental pelo Instituto Federal do Ceará e em Educação Científica e Popularização das Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Mestre em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal Rural do Semiárido. Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal Rural do Semiárido.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7493294168129610>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aporofobia: 125, 126, 127, 128, 132, 133

B

Biblioteca Escolar: 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

C

Cegueira Moral: 125, 126, 127, 130, 132, 133

Compreensão Intergeracional: 43

Comunidades Virtuais: 112, 113, 114, 117, 119, 120, 122

Contemporaneidade: 123, 125, 126, 127, 130

D

Desenvolvimento do Estudante: 89, 90, 91, 92, 103

E

Educação: 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 37, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 51, 67, 68, 69, 72, 85, 86, 87, 93, 96, 97, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 124, 126, 129, 133

Educação Básica: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 37, 39, 40, 133

Educação de Jovens e Adultos: 22, 26, 31, 33, 37, 40, 41

Educação Financeira: 67, 68, 69, 72, 85, 86, 87

Educação Matemática: 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 86, 87

Engajamento Estudantil: 68

Ensino de Matemática: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Ensino Interdisciplinar: 21, 22, 23, 31, 37, 39

Estado do Conhecimento: 88, 89, 90, 91, 109

Estratégias Educativas: 43

I

Identidade Cultural: 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

J

Jogos Didáticos: 67, 68

L

Leitura: 10, 52, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 114, 119

Letramento Financeiro: 68, 86

Literacia Sobre Demência: 43

M

Mediação: 23, 61, 68, 72, 74, 77, 79, 83, 84, 85, 89, 97, 103, 106, 107, 108, 109, 122

Metodologias Ativas: 21, 22, 31, 36, 37

P

Percepções da Infância: 43

Pós-Modernidade: 112, 113, 120, 123

Práticas Pedagógicas: 9, 15, 34, 35, 36, 37, 95, 101, 102

R

Redes Sociais: 62, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

S

Sociologia Digital: 112, 122

T

Tendências Matemáticas: 9, 13, 15, 17, 18



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS



www.cientificadigital.org | contato@cientificadigital.org