

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Unisal

nº 55 jan./jun. 2025

ISSN versão eletrônica 2317-6091



CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Miriam Ambrosio Silva CRB 5750/8
do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)

Revista de Ciências da Educação / Publicação do Centro Universitário
Salesiano de São Paulo - Unidade Americana. -- n. 1, (1999) - . -- Americana:
UNISAL, 1999 -

Publicação continuada

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN versão impressa 1518-7039 (versão descontinuada 2018)

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.

CDU 37

CDD 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative
Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Chanceler: Pe. Alexandre Luís de Oliveira

Reitor: Prof. Dr. Duílio Fabbri Junior

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Grasielle Augusta Ferreira Nascimento

Pró-Reitor Administrativo: Pe. Jeferson Luiz Pereira da Silva

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Dr. Pe. Roque Luiz Sibioni

Secretária-Geral: Bianca Lange

Procuradora Institucional: Prof. Ms. Anderson Luiz Barbosa

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. André Luiz Simões

Comissão Editorial

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes - UFAL

Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNIVAS

Prof. Esp. Paulo Sérgio S. Filho - UNISAL

Prof. Me. Marcelo Augusto da Costa - UCDB

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa - UFRRJ

Profa. Dra. Adrivânia M. Valério Honório - UFLA

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes - UFAL

Prof. Dr. Atilio Catosso Salles - UNIVÁS

Prof. Dr. Claudenir Módolo Alves - FSB

Profa. Dra. Débora Reis Garcia - USF

Profa. Dra. Dilema Lúcia de Mesquita - USP

Prof. Dr. Fábio Caires Correia - UNESP

Prof. Dr. Genésio Zeferino Silva Filho - UNILESTE

Prof. Dr. George Moraes De Luiz - UFR

Prof. Dr. Geraldo Caliman - UCB

Prof. Dr. Gillianno J. Mazzetto de Castro - UniCatólica

Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe - UNESP

Prof. Dr. José Aguiar Nobre - PUC-SP

Prof. Dr. José Renato Polli - UNISO

Prof. Dr. José Ronaípe das Neves Machado - UFAM

Prof. Dr. Josué Adam Lazier - UMESP/UNIMEP

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - UNIFAL

Prof. Dr. Marcelo Scudeler - UNIVAS

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - UNIFESP

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques - UFSCar
Profa. Dra. Tathiane Cecília E. de Arruda - IFSP
Profa. Dra. Vânia Cristina de Oliveira - UNISAGRADO

Editor responsável: Prof. Dr. Daner Hornich - UNISAL

Editor adjunto: Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNISAL - UNIVAS

Suporte técnico: Vaníria Felipe Tozato

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Apresentação

“Os olhos tão habituados às sombras, com os nossos olhos, dificilmente conseguirão dizer se sua luz era a luz de uma vela ou a de um sol resplandecente.”¹

A Revista de Ciências da Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, está completando 25 anos de presença no mundo universitário acadêmico e não acadêmico.

A Revista de Ciências da Educação é uma luz acesa no universo acadêmico e uma contribuição para o pensamento educacional e universitário brasileiro. Sendo assim, a Revista de Ciências da Educação é uma contribuição ao debate crítico, criativo e dialógico das questões pertinentes da educação com a sociedade e a cidadania no Brasil.

Este número da Revista de Ciências da Educação celebra com propriedade, densidade e profundidade as demandas da educação na sociedade contemporânea, por meio da pesquisa e do rigor científico dos pesquisadores e pesquisadoras que compartilharam os seus artigos, conhecimentos, perspectivas e abordagens esclarecedoras, humanistas e solar que iluminam todas as pessoas da nossa sociedade.

Contudo, o volume comemorativo da Revista de Ciências da Educação é uma homenagem ao professor Francisco Evangelista (*1963 – +2025), que nos deixou recentemente e transcendeu para uma nova perspectiva e caminhos insondáveis dos mistérios da vida, que se transfigura para além da morte.

Boa leitura, aos leitores e as leitoras da Revista de Ciência da Educação!

Editor

¹ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 9.

Sumário

SEÇÃO ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

SECTION CONTINUOUS DEMAND ARTICLES

SECCIÓN ARTÍCULOS DE DEMANDA CONTINUA

A importância do uso de jogos educativos sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada no ensino de Biologia

The importance of using educational games about sexually transmitted infections and unplanned pregnancy in Biology teaching

La importancia del uso de juegos educativos sobre infecciones de transmisión sexual y embarazo no planificado en la enseñanza de la Biología

CHIRLEI DE FÁTIMA DA SILVEIRA E RENATO MOREIRA NUNES.....

15

A presença insurgente da Filosofia: resistência crítica ao imperativo tecnicista da BNCC

The insurgent presence of Philosophy: critical resistance to the technicist imperative of the BNCC

La presencia insurgente de la Filosofía: resistencia crítica al imperativo tecnicista de la BNCC

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA E JOSÉ ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA.....

27

A desvalorização da docência e as (des) motivações que impactam as práticas pedagógicas dos professores de Filosofia no Ensino Médio: uma análise crítica na nova matriz curricular em Alagoas

The devaluation of teaching and the (de)motivations that impact the pedagogical practices of Philosophy teachers in high school: a critical analysis of the new curricular framework in Alagoas

La desvalorización de la docencia y las (de) motivaciones que impactan las prácticas pedagógicas de los profesores de Filosofía en la educación secundaria: un análisis crítico del nuevo marco curricular en Alagoas

ADRIANA VIEIRA LINS E WALTER MATIAS LIMA.....

49

A ludicidade como elemento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil

Playfulness as a facilitating element for learning in early childhood education

El lúdico como elemento facilitador del aprendizaje en educación infantil

PAULO ROBERLANDO DA SILVA RIBEIRO.....

71

O papel da educação nas masculinidades: a reconstrução das masculinidades com homens autores de violência contra as mulheres

The role of education in masculinities: the reconstruction of masculinities with men who commit violence against women

El papel de la educación en las masculinidades: la reconstrucción de las masculinidades con hombres que ejercen violencia contra las mujeres

YSSLARIANE NIESLEY BEZERRA SANTOS E DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO

87

Educação inclusiva: entre o ideal e o real, um direito fundamental

Inclusive education: between the ideal and the real, a fundamental right

Educación inclusiva: entre lo ideal y lo real, un derecho fundamental

TELIANE LIMA BAPTISTA, ANTONIO TANCREDO P. DA SILVA E ANDERSON DE ALENCAR MENEZES

103

Educação no tempo da pandemia:
escutando os/as professores/as

*Education during the pandemic: listening to
teachers*

*Educación en tiempos de pandemia: escuchando a
los docentes*

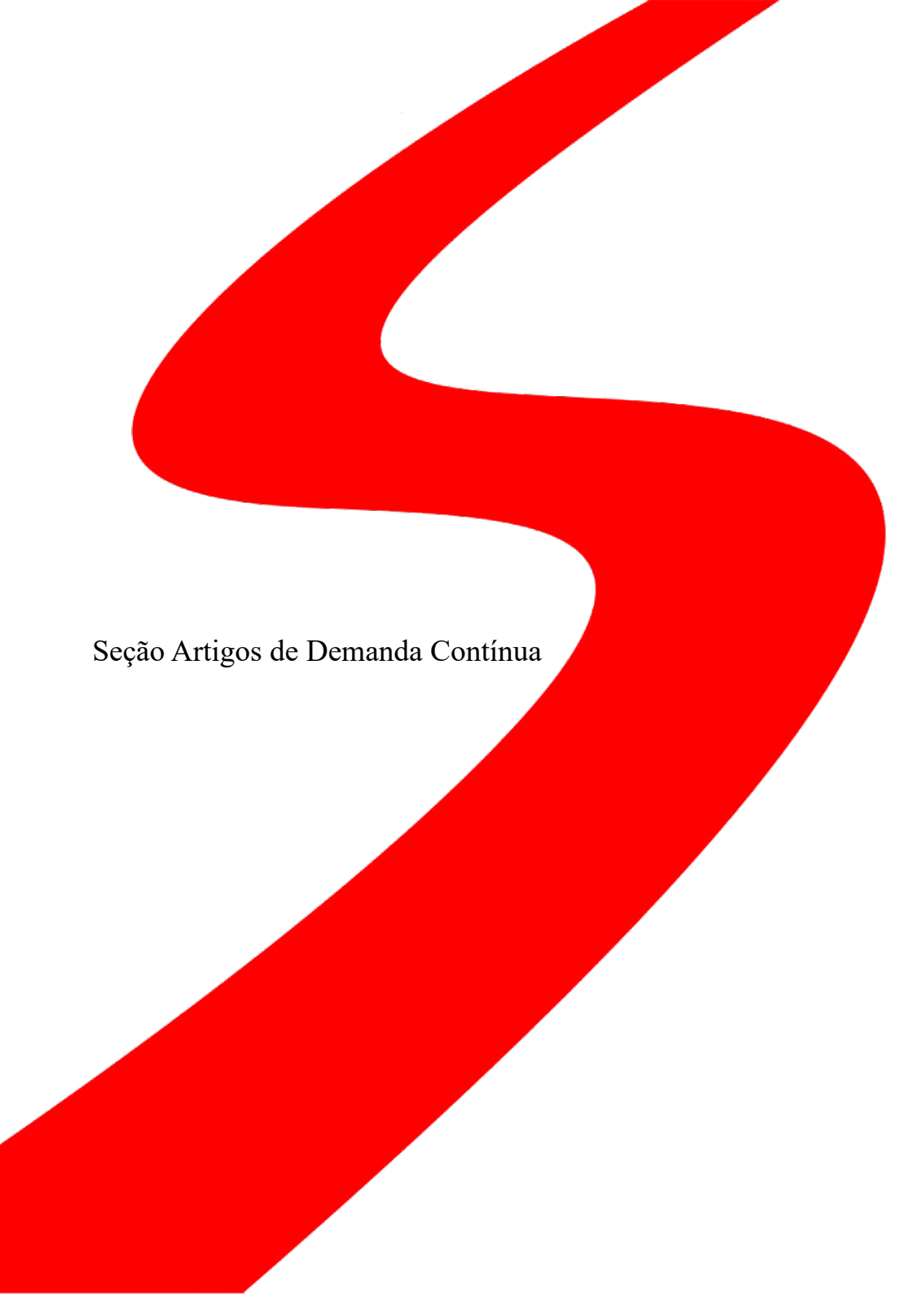
MARCELA MATSUDA, ROBERTA GAIO, MÁRIO MOLARI E CRISTIANE CAMARGO 121

Proposta de sequência metodológica
fundamentada em metodologias ativas
para o ensino de Estatística

*Proposal of a methodological sequence based on
active methodologies for the teaching of Statistics*

*Propuesta de una secuencia metodológica basada
en metodologías activas para la enseñanza de la
Estadística*

RAFAEL RODRIGUES ALVES E VICTOR FERNANDO DE MATOS..... 141



Seção Artigos de Demanda Contínua

A importância do uso de jogos educativos sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada no ensino de Biologia

CHIRLEI DE FÁTIMA DA SILVEIRA¹

RENATO MOREIRA NUNES²

Resumo

O aumento das infecções sexualmente transmissíveis (IST) e da gravidez na adolescência representa um desafio significativo para a saúde pública. Apesar das diversas intervenções implementadas, os índices de incidência desses problemas permanecem elevados. Nesse contexto, os jogos pedagógicos emergem como ferramentas inovadoras e eficazes no ensino de Biologia, promovendo maior retenção de conhecimento e estimulando a participação ativa dos estudantes. O presente estudo realizou uma revisão sistemática da literatura para compreender o impacto da gamificação na educação sexual e reprodutiva. Para isso, foram analisados artigos científicos, legislações e documentos educacionais que discutem o uso de jogos pedagógicos como estratégias de ensino. Os dados foram examinados qualitativamente, destacando abordagens metodológicas e resultados que evidenciam a efetividade da ludicidade no aprendizado. Os resultados indicam que a utilização de jogos didáticos facilita a compreensão de conceitos fundamentais sobre a prevenção de IST e gravidez não planejada, tornando o ensino mais interativo e engajador. A gamificação do ensino possibilita aos adolescentes explorarem temas sensíveis de forma contextualizada, promovendo maior reflexão e desconstrução de mitos, além de fortalecer a tomada de decisão informada. Dessa forma, a inclusão dos jogos educativos no currículo escolar configura-se como uma abordagem relevante para potencializar a educação em saúde sexual e reprodutiva no ensino de Biologia.

Palavras-chave: IST. Gamificação. Saúde sexual e reprodutiva. Jogos pedagógicos.

The importance of using educational games about sexually transmitted infections and unplanned pregnancy in Biology teaching

Abstract

The increase in Sexually Transmitted Infections (STIs) and teenage pregnancy represents a significant public health challenge. Despite the various interventions implemented, the incidence rates of these problems remain high. In this context, educational games emerge as innovative and effective tools in teaching biology, promoting greater knowledge retention and encouraging active student participation. This study conducted a systematic literature review to understand the impact of gamification on sexual and reproductive education. To this end, scientific articles, legislation and educational documents that discuss the use of educational games as teaching strategies were analyzed. The data were examined qualitatively, highlighting methodological approaches and results that demonstrate the effectiveness of playfulness in learning. The results indicate that the use of educational games facilitates the understanding of fundamental concepts about the prevention of STIs and unplanned pregnancy, making teaching more interactive and engaging. The gamification of teaching allows adolescents to explore sensitive topics in a contextualized way, promoting greater reflection and deconstruction of myths, in addition to strengthening informed decision-making. Thus, the inclusion of educational games in the school curriculum is a relevant approach to enhance sexual and reproductive health education in biology teaching. Keywords: STI. Gamification. Sexual and reproductive health. Educational games.

La importancia del uso de juegos educativos sobre infecciones de transmisión sexual y embarazo no planificado en la enseñanza de la Biología

Resumen

El aumento de las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el embarazo adolescente plantea un importante desafío para la salud pública. A pesar de diversas intervenciones, las tasas de incidencia de estos problemas siguen siendo altas. En este contexto, los juegos educativos surgen como herramientas innovadoras y efectivas en la enseñanza de la Biología, promoviendo una mayor retención de conocimientos y fomentando la participación activa de los estudiantes. Este estudio realizó una revisión sistemática de la literatura para comprender el impacto de la gamificación en la educación sexual y reproductiva. Para ello, analizamos artículos científicos, legislación y documentos educativos que abordan el

uso de juegos educativos como estrategias de enseñanza. Los datos se analizaron cualitativamente, destacando los enfoques metodológicos y los resultados que demuestran la eficacia del juego en el aprendizaje. Los resultados indican que el uso de juegos educativos facilita la comprensión de conceptos fundamentales sobre la prevención de las ITS y los embarazos no planificados, haciendo que la enseñanza sea más interactiva y atractiva. La gamificación educativa permite a los adolescentes explorar temas sensibles de forma contextualizada, promoviendo una mayor reflexión y desmintiendo mitos, además de fortalecer la toma de decisiones informada. Por lo tanto, la inclusión de juegos educativos en el currículo escolar representa un enfoque relevante para mejorar la educación en salud sexual y reproductiva en la enseñanza de Biología.

Palabras clave: ITS. Gamificación. Salud sexual y reproductiva. Juegos educativos.

Introdução

A gravidez na adolescência, definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como aquela que ocorre em jovens de 10 a 19 anos, representa um desafio significativo para a saúde pública em diversos países. Esse fenômeno está associado a uma série de impactos negativos, tanto físicos quanto emocionais, afetando não apenas as adolescentes, mas também o desenvolvimento dos bebês.

Do ponto de vista biológico, a gestação nessa fase da vida pode acarretar riscos elevados para a saúde materna e neonatal. O organismo da adolescente ainda está em desenvolvimento, o que pode aumentar a incidência de complicações obstétricas, como parto prematuro, pré-eclâmpsia e baixo peso ao nascer. Além disso, a falta de acompanhamento pré-natal adequado pode agravar essas condições, comprometendo a saúde da mãe e da criança (Cabral *et al.*, 2019).

No âmbito psicológico e social, a gravidez precoce pode gerar dificuldades emocionais, como estresse, ansiedade e depressão, decorrentes das mudanças bruscas na vida da jovem. Muitas vezes, as adolescentes enfrentam abandono familiar, estigmatização social e dificuldades em continuar os estudos, o que reduz suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional (Farias *et al.*, 2020).

Outro fator preocupante é o aumento da vulnerabilidade às infecções sexualmente transmissíveis (IST). A gravidez na adolescência pode ser um indicativo de falhas na educação sexual e na prevenção de doenças, expondo os jovens a infecções que podem comprometer sua saúde a longo prazo.

Diante desses desafios, torna-se essencial a implementação de políticas públicas voltadas à educação sexual e reprodutiva, garantindo acesso a métodos contraceptivos, atendimento médico especializado e suporte psicológico para adolescentes em situação de vulnerabilidade. O fortalecimento dessas ações pode contribuir para a redução dos índices de gravidez precoce e para a promoção da saúde materna e infantil (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2019).

Sem uma educação adequada, o jovem busca por informações em fontes informais que, muitas vezes, são incorretas, aumentando ainda mais sua vulnerabilidade às IST e à gravidez precoce (Malavé-Malavé, 2022).

O tema IST é trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental, que compreende entre o 6º e o 9º ano, em que os professores dedicam poucas aulas para o ensino desse conteúdo (Minas Gerais, 2018). Já no Ensino Médio, o Currículo Básico Comum (CBC) orienta que sejam dedicadas oito aulas para explicar sobre os diferentes métodos contraceptivos, sua eficiência e sua aplicação na prevenção às IST (Minas Gerais, 2007).

É essencial que sejam realizados estudos que explorem a relação entre IST e gravidez não planejada, com o intuito de identificar os principais fatores de risco envolvidos e as estratégias de prevenção mais eficazes. O uso de jogos como conteúdo educacional é consistente para adolescentes sexualmente ativos, permitindo que os participantes desenvolvam habilidades durante o avanço dos níveis do jogo, principalmente quando ocorrem recompensas ou consequências de seus atos no meio virtual, facilitando o aprendizado no mundo real (Patchen *et al.*, 2020).

A inclusão de jogos didáticos pode agregar valores às aulas teóricas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando maior aprendizado aos discentes, que têm o interesse em aprender cada vez mais, sentindo-se entusiasmados e motivados, facilitando a organização e construção do conhecimento. Quando têm maior motivação, os adolescentes podem ficar mais tempo procurando informações sobre os conceitos científicos abordados nos jogos que foram apresentados (Campelo *et al.*, 2023).

Os jogos educativos potencializam a construção do conhecimento, em que é possível realizar atividades lúdicas e prazerosas, deixando que os alunos participem ativamente na construção do conhecimento (Fialho, 2024).

A partir disso, a presente pesquisa teve como objetivo destacar a importância dos jogos no meio educacional, que têm a função de promover

a conscientização dos adolescentes, consolidando o conhecimento como estratégia pedagógica inovadora na prevenção das IST e da gravidez não planejada.

Metodologia

Este estudo consistiu em uma revisão sistemática da literatura sobre a importância do uso de jogos educativos para a prevenção de IST e gravidez não planejada no ensino de Biologia. Para isso, foi realizada uma busca abrangente em bases de dados acadêmicas e fontes relevantes, utilizando descritores específicos em português e inglês. A seleção dos materiais incluiu artigos científicos, legislações e documentos educacionais que abordam a gamificação como ferramenta pedagógica. Os critérios de inclusão priorizaram estudos recentes, que apresentam metodologias consistentes e resultados alinhados ao objetivo da pesquisa. Os dados foram analisados qualitativamente, com ênfase nas abordagens adotadas pelos estudos e nos impactos relatados sobre a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa buscou identificar padrões na aplicação de jogos didáticos, explorando como a ludicidade pode facilitar a compreensão de temas sensíveis e promover maior engajamento dos adolescentes na discussão sobre saúde sexual e reprodutiva.

Discussão

A utilização de jogos didáticos como ferramenta pedagógica no ensino de educação sexual tem demonstrado eficácia ao tornar o aprendizado mais dinâmico, acessível e interativo. Essa abordagem permite ampliar o conhecimento sobre temas como saúde reprodutiva, prevenção de IST e gravidez na adolescência, além de contribuir para a quebra de tabus e estimular o diálogo entre alunos e professores. Diversos estudos apontam que a ludicidade dos jogos pode favorecer a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada, promovendo maior engajamento e retenção do conteúdo (Vega; Eleftheriou; Graham, 2022).

O estudo de Marçal e Miranda (2021) destaca a importância dos jogos educativos na educação sexual ao desenvolver o jogo “Perfil – Educação Sexual”, uma ferramenta voltada para o ensino da anatomia e fisiologia dos órgãos reprodutores, métodos contraceptivos e prevenção de

IST. A pesquisa evidenciou que a utilização desse recurso possibilitou um ambiente de aprendizagem mais participativo, incentivando os estudantes a refletir sobre sua saúde sexual e reprodutiva.

De forma semelhante, Faria *et al.* (2023) avaliaram a eficácia do “Jogo da Adolescência IST” no ensino sobre vida sexual e saúde reprodutiva. Os resultados indicaram que a metodologia contribuiu para a consolidação do conhecimento científico, respeitando a diversidade cultural e os diferentes níveis de compreensão dos alunos. Além disso, observou-se que os estudantes demonstraram maior interesse e envolvimento durante as atividades lúdicas, o que reforça o potencial dos jogos didáticos como ferramentas de ensino.

Outra pesquisa relevante é a de Barros e Miranda (2020), que analisaram o impacto do jogo “Trilha da Sexualidade” na abordagem de temas relacionados à educação sexual. O estudo revelou que o jogo auxiliou os alunos na compreensão do conteúdo, tornando a aprendizagem mais atraente e interativa. A ludicidade do jogo facilitou a exposição de temas considerados sensíveis, permitindo que os estudantes se sentissem mais confortáveis para participar das discussões e tirar dúvidas sobre sexualidade.

Além dos jogos tradicionais de tabuleiro, a pesquisa de Guedes, Almeida e Alencar (2021) apresenta um conjunto de quatro jogos educacionais focados em temas como sexualidade na adolescência, violência contra a mulher, gravidez precoce, contraceptivos e IST/AIDS. O estudo, que contou com a participação de docentes do Ensino Fundamental II, demonstrou que o uso de jogos educativos pode ser um recurso valioso para facilitar a inserção desses conteúdos em sala de aula. Segundo os professores, a abordagem lúdica contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e estimulou os alunos a interagir e refletir criticamente sobre os temas discutidos.

Por fim, Lopes (2020) desenvolveu o jogo “Sexualidade em Jogo”, cujo objetivo foi incentivar o diálogo entre estudantes e professores, ampliando a discussão para as dimensões sociais, culturais e políticas da sexualidade. A aplicação piloto do jogo indicou que a estratégia lúdica proporcionou um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, estimulando a criatividade dos alunos e promovendo um debate aberto e respeitoso sobre o tema.

Pesquisas apontam que atividades lúdicas melhoram o entendimento dos alunos sobre os diferentes conteúdos, por exemplo, os métodos

contraceptivos e o uso correto de preservativos, podendo influenciar a tomada de decisões, principalmente se forem por meio de perguntas e respostas que sejam alinhadas a situações reais do dia a dia dos jovens, tornando-se ferramentas mais eficazes do que aquelas informações transmitidas tradicionalmente (Haruna *et al.*, 2021).

A interatividade promovida pela gamificação estimula discussões e reflexões dos jogadores, tendo a capacidade de um maior engajamento e participação dos adolescentes, que discutem abertamente sobre as questões levantadas anteriormente, incentivando a reflexão das suas escolhas e das mudanças de comportamento (Patchen *et al.*, 2020).

A partir do aprendizado técnico, com maior conscientização sobre as consequências das relações sexuais desprotegidas, os alunos podem refletir de forma consciente e reduzir comportamentos de risco, diminuindo a exposição ao HIV e a outras IST. A presença de cenários interativos nos jogos também pode ajudar a desmistificar preconceitos e estimular comportamentos preventivos (Ilskens *et al.*, 2022).

As instituições de ensino desempenham papel crucial na formação e conscientização dos jovens, e o uso de jogos educativos reforça essa função ao criar oportunidades de aprendizado participativo. Quando comparado a palestras expositivas, o jogo tem abordagem prática e interativa, reforçando o entendimento e a fixação de conteúdos principalmente para aqueles que não têm acesso a informações seguras em casa. Quando um jogo inclui perguntas e respostas sobre preservativos, tratamento pós-exposição (PEP) e sintomas de IST, ele pode proporcionar uma base sólida para a aprendizagem. Estudos mostram que abordagens gamificadas são eficazes na retenção de informações sobre saúde sexual (Shegog *et al.*, 2021).

Quando são introduzidos jogos educacionais no currículo escolar, cria-se a oportunidade para abordar questões sensíveis relacionadas ao bem-estar emocional e social dos adolescentes. Temas como sexualidade abordados de maneira lúdica permitem que o aluno se sinta mais confortável para tirar suas dúvidas e falar sobre suas preocupações, pois recebe o tema de forma leve e interativa. Essa interatividade dos jogos torna o ambiente acolhedor e inclusivo, permitindo diálogo, melhorando os resultados educacionais e facilitando o aprendizado na experiência prática (García-Gil *et al.*, 2024; Bosacki; Talwar; Lecce, 2023).

Com as expansões tecnológicas, incorporação de aplicativos e tecnologias digitais, estudos futuros poderão trazer para a comunidade escolar mais recursos eficazes para a obtenção do conhecimento, permitindo a avaliação de seus impactos em diferentes contextos, melhorando a forma como a saúde sexual dos adolescentes será abordada (WHO, 2025; García-Gil *et al.*, 2024).

Quando o aluno tem a oportunidade de debater assuntos relacionados à saúde, como a prevenção de doenças, tem o aumento do seu interesse pelo conteúdo, podendo expandir o que aprendeu com seus parentes e comunidade escolar e contribuir para a divulgação científica (Campelo *et al.*, 2023).

Conclusão

A utilização de jogos didáticos no contexto escolar tem se consolidado como estratégia eficaz para a disseminação de informações acessíveis e interativas sobre saúde sexual na adolescência. Ao empregar uma metodologia lúdica e dinâmica, esses jogos contribuem para a conscientização dos estudantes, possibilitando a correção de equívocos conceituais e a promoção de escolhas mais seguras e responsáveis. A abordagem interativa facilita a internalização do conhecimento, tornando os conteúdos mais atrativos e acessíveis, o que é fundamental para superar barreiras e tabus relacionados à sexualidade.

No entanto, para que essa estratégia seja verdadeiramente eficaz, é essencial que o uso de jogos educativos esteja inserido em um contexto pedagógico estruturado, com embasamento teórico sólido e alinhado aos objetivos da educação sexual. A implementação de políticas públicas voltadas para a ampliação de programas de educação sexual é imprescindível, garantindo que os estudantes tenham acesso a informações claras e científicas sobre os riscos associados às IST e à gravidez precoce, bem como aos métodos de prevenção e tratamento disponíveis.

A educação, nesse sentido, desempenha papel central na transformação da realidade de muitos jovens, ao esclarecer dúvidas, desconstruir mitos e oferecer conhecimento que os capacite a tomar decisões conscientes sobre sua saúde sexual e reprodutiva. A escola, ao adotar jogos didáticos como ferramenta complementar ao ensino, fortalece seu papel enquanto agente fundamental na promoção do bem-estar dos estudantes e na construção de um planejamento familiar mais consciente desde a juventude.

Além disso, os jogos didáticos demonstram grande potencial na facilitação do aprendizado de temas complexos da Biologia, especialmente quando abordados de maneira contextualizada e didática. Conforme destacam Campelo *et al.* (2023), a ludicidade dos jogos permite tornar a aprendizagem mais envolvente e eficaz, ao mesmo tempo que estimula o pensamento crítico e o engajamento dos alunos. No entanto, para que não se tornem meramente recreativos, é fundamental que esses jogos estejam alinhados a uma estrutura pedagógica bem definida, garantindo que cumpram sua função educativa de modo eficiente.

Dessa forma, a adoção de jogos educativos no ensino da educação sexual não apenas favorece a absorção do conhecimento, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para lidar com questões relacionadas à sua saúde e bem-estar. Ao integrar esses recursos de maneira sistemática ao currículo escolar, é possível fortalecer a educação sexual como pilar essencial na promoção da saúde pública e no desenvolvimento de uma sociedade mais informada e responsável.

Recebido em: 03/04/2025

Revisado em: 13/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 Discente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO) do Instituto de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: chirleifs@gmail.com.

2 Professor doutor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua no Grupo de Pesquisa de Nutrição Clínica (GPNUC). Coordenador do curso de Nutrição e professor do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO). E-mail: renato.nunes@ufjf.br.

Referências

BARROS, Marcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos. Jogo didático “trilha da sexualidade”: uma ferramenta auxiliar na abordagem de temas relacionados à educação sexual. **Scientia Vitae**, v. 9, n. 28, p. 69-82, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15444>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BOSACKI, Sandra; TALWAR, Victoria; LECCE, Serena. Critical review: secondary school climate and adolescents emotional well-being. **Adolescents**, v. 3, n. 3, p. 508-523, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/adolescents3030036>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CABRAL, Ana Lúcia Borges *et al.* A gravidez na adolescência e seus riscos associados: revisão de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 6, p. 19647-19650, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/22248>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CAMPELO, Raissa Hipolito *et al.* Um panorama sobre o uso de jogos didáticos de Biologia. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 16, p. 1-8, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/16/um-panorama-sobre-o-uso-de-jogos-didaticos-de-biologia>. Acesso em: 28 jun. 2025.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. Falta de informação é o principal motivo de gravidez não planejada, alerta pesquisadora. **Gov.br**, 12 ago. 2019. Disponível em: www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-sudeste/hc-uftm/comunicacao/noticias/falta-de-informacao-e-o-principal-motivo-de-gravidez-nao-planejada-alerta-pesquisadora. Acesso em: 28 jun. 2025.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: Intersaberes, 2024.

FARIA, Igor *et al.* Elaboração de um jogo didático para o conteúdo sexualidade no ensino fundamental II. **Revista Ensaios Pioneiros**, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistaensaiospioneiros.usf.edu.br/ensaios/article/view/239/164>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FARIAS, Raquel Vieira *et al.* Gravidez na adolescência e o desfecho da prematuridade: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. supl., n. 56, p. e3977, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/3977/2448>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GARCÍA-GIL, María Ángeles *et al.* Exploring video game engagement, social-emotional development, and adolescent well-being for sustainable health and quality education. **Sustainability**, v. 16, n. 1, p. 99, 2024.

Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16010099>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GUEDES, Pedro Henrique Silva; ALMEIDA, José Afonso Cordeiro de; ALENCAR, Isabelle da Costa Wanderley. Educação sexual: produção de jogos educacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79972>. Acesso em: 28 jun. 2025.

HARUNA, Hussein *et al.* Gamifying sexual education for adolescents in a low-tech setting: quasi-experimental design study. **JMIR Serious Games**, v. 9, n. 4, p. e19614, 2021. Disponível em: <https://games.jmir.org/2021/4/e19614>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ILSKENS, Karina *et al.* An evidence map on serious games in preventing sexually transmitted infections among adolescents: systematic review about outcome categories investigated in primary studies. **JMIR Serious Games**, v. 10, n. 1, p. e30526, 2022. Disponível em: <https://games.jmir.org/2022/1/e30526>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LOPES, Sibele Nayara Silva. **A discussão sobre sexualidade em jogo**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MALAVÉ-MALAVÉ, Maiara. Adolescentes e saúde sexual e reprodutiva. **Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz)**, 7 nov. 2022 Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php?view=article&id=236:adolescentes-e-saude-sexual-e-reprodutiva&catid=8>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MARÇAL, Victória; MIRANDA, Jean Carlos. Desenvolvimento do jogo didático “Perfil - Educação Sexual” como ferramenta integrada ao ensino na educação básica. **Arquivos do Mudi**, v. 25, n. 2, p. 27-48, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/59759/751375152535>. Acesso em: 28 jun. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Biologia**. Belo Horizonte: SEE,

2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/156XYLuonZ-FM8YlWtSML3dLodlK8Slsgm/view>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWT-v4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 28 jun. 2025.

PATCHEN, Loral *et al.* Engaging African American Youth in the Development of a Serious Mobile Game for Sexual Health Education: Mixed Methods Study. **JMIR Serious Games**, v. 8, n. 1, p. e16254, 2020. Disponível em: <https://games.jmir.org/2020/1/e16254>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SHEGOG, Ross *et al.* A web-based game for young adolescents to improve parental communication and prevent unintended pregnancy and sexually transmitted infections (the secret of Seven Stones): development and feasibility study. **JMIR Serious Games**, v. 9, n. 1, p. e23088, 2021. Disponível em: <https://games.jmir.org/2021/1/e23088/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

VEGA, Ignacio Franco; ELEFThERIOU, Anastasia; GRAHAM, Cynthia. Using video games to improve the sexual health of young people: a rapid review. **JMIR Serious Games**, v. 10, n. 2, p. e33207, 2022. Disponível em: <https://games.jmir.org/2022/2/e33207>. Acesso em: 28 jun. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Sexually Transmitted Infections (STIs). **WHO**, 29 maio 2025. Disponível em: [https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-\(stis\)](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis)). Acesso em: 28 jun. 2025.

A presença insurgente da Filosofia: resistência crítica ao imperativo tecnicista da BNCC¹

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA²

JOSÉ ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA³

Resumo

Este artigo analisa o deslocamento da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio. Argumenta-se que o novo modelo, fundamentado em uma lógica de “competências e habilidades” voltadas para o mercado de trabalho, esvazia o potencial crítico e humanizador da Filosofia. Ao transformar seu ensino em uma “possibilidade” instrumentalizadora, o próprio ato de “pensar filosoficamente” – de forma autônoma, questionadora e existencial – emerge como uma ameaça sistêmica ao projeto educacional tecnicista em curso. A análise documental de marcos legais, como a LDB e a BNCC, em diálogo com referências teóricas, como Michel Foucault e István Mészáros, sustenta a tese de que a Filosofia se torna um espaço de resistência a um modelo que visa formar “mão de obra” em detrimento da formação humana integral. O estudo conclui que a aparente modernização curricular representa, na prática, um retrocesso ao subordinar o conhecimento crítico a imperativos educacionais econômicos, tornando a prática filosófica genuína em um ato de insubordinação pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. BNCC; Reforma do ensino médio. Pensamento crítico. Formação tecnicista.

The insurgent presence of Philosophy: critical resistance to the technicist imperative of the BNCC

Abstract

This article analyzes the displacement of Philosophy as a discipline in Brazilian High School following the implementation of the National Common

Curricular Base (BNCC) and the High School Reform. We argue that the new model, based on a logic of “competencies and skills” geared towards the labor market, hollows out the critical and humanizing potential of philosophy. By transforming its teaching into an instrumentalizing “possibility,” the very act of “thinking philosophically” – in an autonomous, questioning, and existential manner – emerges as a systemic threat to the ongoing technicist educational project. The documentary analysis of legal frameworks such as the LDB and the BNCC, in dialogue with theoretical references like Michel Foucault and István Mészáros, supports the thesis that philosophy becomes a space of resistance against a model that aims to train a “workforce” at the expense of integral human formation. The study concludes that the apparent curricular modernization represents, in practice, a regression by subordinating critical knowledge to economic educational imperatives, making genuine philosophical practice an act of pedagogical insubordination.

Keywords: Philosophy teaching. BNCC. High school reform. Critical thinking. Technicist education.

La presencia insurgente de la Filosofía: resistencia crítica al imperativo tecnicista de la BNCC

Resumen

Este artículo analiza el desplazamiento de la disciplina de Filosofía en la Enseñanza Media brasileña a partir de la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de la Reforma de la Enseñanza Media. Se argumenta que el nuevo modelo, fundamentado en una lógica de “competencias y habilidades” orientadas al mercado laboral, vacía el potencial crítico y humanizador de la filosofía. Al transformar su enseñanza en una “posibilidad” instrumentalizadora, el propio acto de “pensar filosóficamente” –de forma autónoma, cuestionadora y existencial– emerge como una amenaza sistémica al proyecto educativo tecnicista en curso. El análisis documental de marcos legales como la LDB y la BNCC, en diálogo con referentes teóricos como Michel Foucault e István Mészáros, sostiene la tesis de que la filosofía se convierte en un espacio de resistencia frente a un modelo que busca formar “mano de obra” en detrimento de la formación humana integral. El estudio concluye que la aparente modernización curricular representa, en la práctica, un retroceso al subordinar el conocimiento crítico a imperativos educativos económicos, convirtiendo la práctica filosófica genuina en un acto de insubordinación pedagógica.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía. BNCC. Reforma de la enseñanza media. Pensamiento crítico. Formación tecnicista.

Introdução

As recentes transformações na Educação Básica brasileira, consolidadas pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconfiguraram vivamente os objetivos e as estruturas do ensino filosófico na Educação Básica. Neste novo cenário, a disciplina de Filosofia, que, após anos de luta, conquistou sua obrigatoriedade em 2008, vê seu status crítico e propósitos humanizantes ameaçados. De componente curricular essencial para o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, art. 35, III), seu ensino é flexibilizado, diluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e condicionado à “possibilidade dos sistemas de ensino”.

Aqui, busca-se tratar da seguinte problemática: a lógica instrumental e mercadológica que subjaz à BNCC é fundamentalmente antagônica à natureza da prática filosófica. Enquanto o novo currículo preconiza uma formação pragmática, focada em “competências e habilidades” para “resolver demandas [...] do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), a Filosofia no Ensino Médio se define pelo questionamento subjacente, pela reflexão sobre a existência e pela crítica às estruturas totalitárias e excludentes presentes na sociedade atual.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar como o “pensar filosoficamente” se torna, paradoxalmente, uma ameaça ao projeto educacional vigente. A hipótese central é que a ênfase tecnicista da BNCC não apenas marginaliza a Filosofia, mas a percebe como um obstáculo, uma vez que seu exercício promove a subjetividade crítica que o modelo busca controlar e padronizar. Para desenvolver esta análise, o texto se estrutura em três partes: primeiramente, revisita o percurso legal da Filosofia no currículo; em seguida, examina a virada tecnicista imposta pela BNCC; e, por fim, discute o papel da Filosofia como forma de resistência pedagógica, com base nos aportes teóricos de Michel Foucault (1999) e István Mészáros (2008).

Um breve recorte acerca dos documentos que norteiam a Filosofia na Educação Básica brasileira

Primeiramente, apresenta-se a um prévio entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] define o ensino médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este último sua etapa final (Brasil, 2013, p. 154).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) dividiam o conhecimento em quatro áreas: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais áreas, apesar de terem seus objetivos de estudos específicos, visavam, dentro da prática escolar, desenvolver o conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade.

A base da Lei nº 9.394 da LDB é desenvolver no estudante o conhecimento acerca das questões básicas de convivência social e dos valores que formam o ser humano. Nesse horizonte, o objetivo é que o estudante consiga entender sua realidade e contemple novas possibilidades de perceber a mesma realidade, mas a partir de novas interpretações (Brasil, 1996).

Antes de falar da nova BNCC, uma Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação das novas diretrizes para currículos e propostas pedagógicas de ensino, serão apresentadas as finalidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), fundamentados no artigo 35 da LDB (Brasil, 1996), o qual afirma que o Ensino Médio:

Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade.

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O artigo 36 da mesma lei, parágrafo 1º, inciso III, tem como meta alinhar o conhecimento filosófico e sociológico nos caminhos necessários

para o “íntegro exercício da cidadania” (Brasil, 1996). Em 2006, por meio do Parecer nº 38, a lei diz que “o documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio” (Brasil, 2006, p. 1). E conclui:

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como **‘necessários ao exercício da cidadania’** (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de ‘aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico’ (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de ‘difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática’ (art. 27, inciso I, da LDB) (Brasil, 2006, p. 3, grifo nosso).

Com aprovação da Lei Federal nº 11.684/2008, foi introduzida a disciplina de Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio para a obtenção de conhecimentos filosóficos (Brasil, 2008). Reflete-se até o momento que o conhecimento filosófico nessa etapa do Ensino Básico, por intermédio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2000), tem se tornado relevante para o desenvolvimento do ser humano enquanto animal racional que está envolvido na natureza e enquanto constituição de sujeitos sociais.

Mesmo historicamente e ainda hoje existindo as inconstâncias da presença da Filosofia nos currículos escolares, considera-se que o conhecimento filosófico resiste e vem se mostrando cada vez mais pertinente na Educação Básica, principalmente diante dos cenários políticos, sociais e econômicos que urgem por uma razão indolente dos sujeitos para manutenção dos monopólios históricos e padronizados de uma sociedade cada vez mais egocêntrica. Aqui, pode-se denominar as “biopolíticas”⁴ debatidas por Foucault (1999) em seu livro “Em defesa da sociedade”, como um forte regime de governamentalidade sobre os sujeitos.

Dando continuidade, as finalidades presentes no artigo 27 da LDB nº 9.394/96 e no parecer do Conselho Nacional de Educação nº 38/2006 apresentam hipóteses de um ensino de Filosofia compreendido no percurso da formação interpretativa e compreensiva do mundo entre os estudan-

tes. Antes mesmo da implementação da nova BNCC, vale lembrar que as lutas travadas em prol da inserção de uma Filosofia e de uma Sociologia nos currículos contribuíram e contribuem para o implemento das disciplinas na formação básica de ensino.

E, claro, vale ressaltar que a Filosofia, mesmo antes da nova BNCC, nunca esteve totalmente longe dos padrões de formação que indicam uma educação nos moldes do atendimento às necessidades capitalistas. Porém, os autores deste artigo estão convencidos de que não é preciso se preocupar em desenvolver mais uma discussão prolongada acerca da presença da Filosofia no contexto da Educação Básica brasileira. Esse problema já foi discutido e, sobretudo, teve a sua relevância apontada na formação dos estudantes do Ensino Médio (Rodrigo, 2009; Cerletti, 2009; Lorieri, 2002; Luckesi, 2011; Lipman, 1994).

O ensino de Filosofia perante a ameaça tecnicista no Ensino Médio

O objetivo aqui é, na verdade, perceber as ideias subjacentes que fazem parte do modelo tecnicista de educação, fundamentado em “habilidades e competências” trazidas na “nova” e “esperançosa” Lei de Implementação da BNCC. A partir disso, busca-se desencadear uma discussão acerca da ideia de efetivação da disciplina de Filosofia, tendo em vista a “possibilidade dos sistemas de ensino”, o que se refere novamente ao incômodo de pensar em um cenário sem o conhecimento filosófico no Ensino Básico.

Reflete-se, porém, que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), o entendimento é de que o jovem do Ensino Médio possa ele mesmo “superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” (Brasil, 2013, p. 155). Contudo, no contexto da BNCC, as competências são definidas no âmbito dos procedimentos, ou seja, das “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Causa espanto que essa nova ênfase curricular apresenta tons imperativos de um fazer e exercer como aptidões originárias do mundo do trabalho. Não se pode colonizar a formação de uma identidade social apenas por diretrizes individualistas ou impositivas, as quais possuem sua concre-

tude residindo no objetivo e na prática discursiva de um desenvolvimento de “mão de obra” para o trabalho. Afinal, ao fazer isso, deixam-se de lado as formações humanas e os modos de subjetivação que, por exemplo, fazem parte das relações complexas do ser humano com o cotidiano que não envolvem apenas processos de ordenação ou padronização de sujeitos, mas de dispersão daquilo que envolve diferentes subjetividades e indiferentes discursos históricos. Colocar tudo em uma caixa é atrofiar o sujeito que está em constante formação e transformação de seu “eu” no mundo.

Deve-se destacar ainda um trecho que chama bastante atenção: trata-se da alteração da LDB nº 9.394/96 acerca do que consta a Filosofia como disciplina obrigatória pelo termo de “possibilidade” para o ensino de Filosofia nas escolas da nova BNCC. Veja:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber: [...] IV – ciências humanas e sociais aplicadas [na qual está inserido o ensino de Filosofia e Sociologia] (Brasil, 2018, p. 468, grifo nosso).

E no caso de acontecer de não existir a possibilidade do ensino de Filosofia nas escolas dos milhares de sistemas de ensino do Brasil? Bem, tal indisponibilidade poderia resultar em uma possível extinção do ensino de Filosofia no Brasil. Com a nova BNCC, muita coisa relacionada à Filosofia foi alterada, reprimida e revogada. A área do conhecimento filosófico deixou de ser “obrigatória” e passou a acontecer mediante “possibilidades”.

Outra mudança ocorre quanto à “aplicabilidade” da disciplina em sala de aula. Agora, a Filosofia faz-se presente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alinhada a 6 competências específicas e a 32 habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno do Ensino Médio (Nascimento; Alves, 2021). Quer dizer, na nova e esperançosa BNCC, as competências e habilidades são definidas como conceitos e práticas, representando, a propósito, um encaixotamento de saberes, habilidades e atitudes que têm, como principal objetivo, “resolver” as demandas do cotidiano e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

A Filosofia como disciplina desse Ensino Médio e “presente” na nova BNCC – aqui se está tratando da “possibilidade” do ensino de Filosofia na Educação Básica, pública e gratuita – é vista como qualquer outra matéria, com características e objetivos bem definidos. Ao menos é assim naquilo que é próprio da grade curricular e, conseqüentemente, da nova BNCC. A disciplina está inserida em um condicionamento de competências e habilidades; agora com novas competências e novas habilidades.

Sobre isso, concorda-se com Melo e Lima (2021, p. 7), para quem a nova BNCC “trata vagamente sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes [...] sem se referir, de forma específica, a nenhuma disciplina ou componentes curriculares”. Na realidade, a BNCC não faz referência à especificidade da Filosofia. Os dizeres sobre o conhecimento filosófico são citados apenas três vezes na base curricular, meramente afirmando sua incorporação na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso mostra o quanto o filosofar não condiz com pensamentos e discursos de sistematização, seja do conhecimento desenvolvido na sala de aula, seja nas formas históricas de subjetivação do sujeito.

De outro modo, presume-se que uma das inúmeras questões acerca do tema é a característica do projeto, pois, embora revestida de sentidos, normas e aplicabilidades, pensa-se que a diferenciação do projeto com relação à formação da subjetividade assenta na “máquina produtiva da mão de obra”, isto é, no parâmetro prático para atendimento ao mercado de trabalho. Como mediação, para ajudar a compor a linha coerente de pensamento, apresenta-se uma reflexão de Foucault (1999) sobre as “diretrizes do saber”, procedentes do século XVIII, que ambicionavam, a todo o custo, uma emergente “qualificação” técnica e tecnológica como ideia de configuração de uma vida independente para os sujeitos. Uma legítima “luta” por esses saberes que giravam em torno das aptidões para os termos políticos e econômicos. Foucault (1999) retrata, nesse período histórico, uma educação que está mais preocupada com a ideia de “qualificar” o sujeito em relação à economia e à posse do saber do que em relação ao aperfeiçoamento do “conhecimento sobre a ignorância”.

O processo observado pelo filósofo francês pode ser retratado no viés ideológico da atual formação escolar, que urge por construir uma sociedade mais comprometida, em grau superior, com os fundamentos econômicos e menos com os aspectos de humanização. Claro, a ideia não é explícita, mas, em um contexto liberalista-positivista-capitalista, está-se

inserido em um processo de construção e aprimoramento do individualismo e da competitividade entre os estudantes da Educação Básica. Deve-se, contudo, concordar que “tudo isso permanece escondido pela própria natureza do discurso reformista” (Mészáros, 2008, p. 64).

O filosofar subversivo como ato de resistência e contradição ao projeto de encaixotamento do conhecimento

A cada novo governo no cenário político, uma nova ideologia de reforma é instaurada, particularmente acerca da formação dos estudantes do Ensino Básico. São “reparos”, “correções”, “melhoramentos” que atendem aos interesses sociais e econômicos de uma ideologia política governamental. Como retrata Mészáros (2008), instituições de ensino que são induzidas a uma aceitação ativa do que lhes é imposto são “princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social [...] eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis” (Mészáros, 2008, p. 44-45).

O discurso do melhor emprego, do melhor aluno, da melhor escola, do melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do melhor professor etc. se refere a uma idealização inquestionável de educação, de sujeito e de “projeto de vida”. A “educação para além do capital”, instigada por Mészáros (2008), alerta para um projeto de educação fundamentado na “educação como mercadoria”, na “educação como negócio” e na “educação como qualificação para força de produção”.

Da mesma forma, Foucault (1999) discute a importância de romper com a centralização piramidal, ou seja, recomenda-se contradizer uma educação formadora de preceitos que busquem assegurar e permitem “transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer” (Foucault, 1999, p. 216). Inseridos em uma concepção heterogênea, padronizar o conhecimento é encaixotar os sujeitos em apenas uma maneira de ser-estar no mundo.

Com efeito, consideram-se legítimas as indagações dos filósofos, seja as do filósofo contemporâneo Mészáros (2008), que ajuda a refletir acerca de uma formação humana que supere a racionalidade educacional pautada na lógica desumanizadora e considerando o capitalismo, seja as do filósofo Foucault (1999), que faz análises acerca da formação humana

no século XVIII, despertando para uma subversiva educação que possa contribuir para a constituição da identidade social, dos processos de subjetivação e de domínio do “eu”, questões determinantes frente à ignorância e à indolência de seu tempo. Pois bem, no século XVIII ou nos dias de hoje, deve-se reconhecer o lugar das formações discursivas como um ato revolucionário contra as práticas de “dessubjetivação” ou daquilo que Foucault (2009) vai tratar como “destituição subjetiva”.

É relevante reafirmar que o sujeito está para além dos anseios sistêmicos. A contribuição de uma educação, em especial de uma Filosofia, com a formação e transformação do sujeito é com a preocupação em fazê-lo olhar para si mesmo e, consequentemente, perceber o outro diferente, isto é, uma educação, especialmente uma Filosofia, como um modo de viver que pode estar alinhado aos aspectos de humanidade e de um conhecimento descentrado. A concordância com Mészáros (2008) e Foucault (1999) advém desde o pensar sobre a questão da necessidade de uma formação humanizadora e crítica até o romper com a formação operária ou desleixada. Essas reflexões podem/devem quebrar os paradigmas de desumanização e obscurantismo deixados por trás das orelhas históricas das bases curriculares mencionadas e de suas diretrizes.

A educação – constantemente desafiada por novas regras, novas normas e diretrizes, além de uma Filosofia com as aproximações, os distanciamentos e as reaproximações no Ensino Básico, como se acabou de ver – precisa perceber a pedagogia tecnicista do atual projeto de ensino fundamentado pelo discurso sujeito-trabalhador ou pelo “modelo de excelência” do sujeito-competências. Essas tendências delineiam uma formação educacional que vislumbra “o melhor trabalho”, “a melhor formação”, “o melhor emprego” ou o “funcionário mais habilidoso”, além de suscitem depreciações quanto a juízos de valores, a partir do qual um trabalho passa a carregar julgamentos de importância em detrimento de outros ofícios e, consequentemente, de outros trabalhadores.

Para Luckesi (2011), essa ideia de uma educação com tendência “liberal tecnicista” deixa de lado pressupostos importantes de humanização, pois, na doutrina liberal de uma educação com resquícios tecnicistas, o compromisso com o formativo se dá com as “atividades de descobertas” e “aplicações de competências”. Assim, “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (Luckesi, 2011,

p. 80). Mas isso não é tudo. A nova e “esperançosa” proposta de base curricular para o Ensino Básico de educação – BNCC – não tem na formação subjetiva seu foco principal, nem mesmo está preocupada com as perguntas da vida ou se importa em discutir os modos de ser e viver no mundo.

Para exemplificar e ter uma noção básica do projeto em curso, o termo “formação humana” aparece apenas duas vezes em toda a “humanizante” BNCC. A nova reformulação educacional traz mais vestígios antigos de uma formação de técnicas específicas e habilidades do que de uma formação preocupada com o ser humano. Pensa-se, então, que não há nada de novo nessas atuais diretrizes, apenas estratégicas ferramentas de aprimoramento da mão de obra.

A educação escolar, singularmente as disciplinas e suas especificidades, está determinada a exercer um padrão de domínio sobre os sujeitos, seja comportamental ou de esperança. Pensa-se que a instituição não pode acorrentar-se nas condições estáticas de um sistema instrumentalizado e fechado nos “procedimentos” da reprodutibilidade conteudista ou nas “habilidades” de formação estereotipadas, que preparam “corpos dóceis” ou mão de obra para sobreviver no mercado de trabalho. Afinal, essa discursividade, de um lado ou de outro, pode maximizar o tecnicismo do estudante em detrimento de uma formação fundamentada na humanização do olhar crítico sobre si e sobre o mundo à sua volta.

Segundo Cunha (1994, p. 65),

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se esperam. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante.

A BNCC acomoda-se no parecer de bases do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologada em 2011, quando justifica a necessidade de um discurso contra “a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2012, p. 43).

O foco da formação escolar no chão da sala de aula deveria ser fundamentado no conhecimento segundo suas especificidades. Contudo, o que se vê é um ensino amarrado aos pilares paradigmáticos de uma educação utópica. Isso se reflete no discurso da BNCC, que vende uma

educação idealista no que se refere a competências e habilidades para uma formação especializada de estudantes. Essa ideia de um projeto de vida, com características salvíficas, é tentadora, na medida em que o objetivo das competências e habilidades envolveriam, em tese, a “melhoria da qualidade de vida” (BNCC, 2018, p. 550). Entretanto, o direcionamento dado pela BNCC tem mais a ver com a efetivação das capacidades técnicas, da elaboração e do aprimoramento do que com “o que fazer”, “o como fazer” e “o fazer bem-feito”.

Desejável seria construir discursividades transformadoras, debatendo fidedignamente as exclusões sociais que a realidade apresenta, todavia os regulamentos mantêm as pretensões do mercado, da força produtiva, do desinteresse com o educar para o modo de viver; claro, desde os séculos XVII e XVIII, a educação torna-se sinônimo de gasto ou despesa toda vez que não sinaliza as exigências da lógica do mercantilismo, pois

O corpo humano se tomou essencialmente força produtiva a partir dos séculos XVII, XVIII, todas as formas de dispêndio irredutíveis a essas relações, à constituição das forças produtivas, todas as formas de dispêndio assim manifestadas em sua inutilidade, foram banidas, excluídas, reprimidas (Foucault, 1999, p. 37).

Na educação humanizatória, a Filosofia pode ter papel de presença no pensar sobre as questões das relações cotidianas. Aqui, faz-se referência a perguntas que não estão na nova BNCC, questões excluídas, banidas ou reprimidas, problematizações relacionadas às especificidades de tratar filosoficamente sobre o modo de viver a vida, pois, enquanto a designação com o “trabalho” aparece no corpo do texto da BNCC por 221 repetidas vezes, destacando cerca de 50 repetições envolvendo o sentido de “mercado de trabalho”, “mundo do trabalho” e “formação para o trabalho”, temas atuais que perpassam cotidianamente nas escolas, como as questões de “gênero”, “fome”, “pobreza” ou “trabalho escravo”, não estão presentes nas discursividades acerca de habilidades e competências para lidar com essas problematizações no dia a dia. Para Evandro Ghedin (2008, p. 55), é solene pensar uma educação, especialmente uma Filosofia, como “atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade”.

Pensar filosoficamente é inquietar-se com o que é exposto no mundo das vivências e segundo as discursividades presentes na sala de aula. Os

diversificados modos de viver a vida dos estudantes trazem problematizações que refletem suas realidades e as destituições do vivido. Nem Filosofia e muito menos uma educação formadora podem andar, exclusivamente, de mãos dadas com as diretrizes das competências e habilidades, apenas com o objetivo de uma formação profissionalizante. Por isso, é relevante, sobretudo, contradizer esse padrão, provocar os paradigmas do ensino e filosofar a vida, que está para além das salas de aulas, das bases curriculares e dos livros. Acerca desse pensamento, escreve Foucault (1996, p. 44) que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. É urgente, portanto, transformar os discursos que estão presentes nas salas de aulas e ausentes nas diretrizes orientadoras.

Ora, o “fenômeno BNCC” tem um discurso muito bem definido naquilo que se refere ao mundo do trabalho, ao mercado, à reprodução do capital, pois parece claro o espírito empreendedor almejado nas atribuições; logo, segundo a BNCC, trata-se de competência necessária “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse aspecto, pensa-se que, no contexto da Filosofia, refere-se novamente à relevância de sua presença para uma provocação filosófica. Com esse novo modelo instrucionista, constitui-se uma renovada e árdua tarefa de uma prática filosófica na sala de aula da Educação Básica, porém, hoje, essa tarefa é mais que benéfica. Segundo Lima (2000, p. 66), “[...] o trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática”.

Não se pode negar, pois, que o ensino em sala de aula é regido por uma escolha forçada e imposta para o estudante, que está na escola contra sua vontade. Pensando na relação desse estudante com a escola, Tardif (2014, p. 131) reflete que esses alunos estão submetidos a estar na escola não como consequência de liberdade, mas de controle, pois “[...] a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos”. Por certo, quando se olha o ensino da Filosofia só por esse ângulo de habilidades e competências da nova BNCC, há conseqüentemente os maiores índices de aversão à disciplina. Essa realidade educacional e filosófica está prenhe de problemas, mas esse não é um problema de agora. Para Lima (2003), esse projeto de

escola se refere a uma ideia reducionista sobre o aspecto da formação humana de um lado e da formação tecnicista como ponto mais importante do outro, pois

a escola moderna foi organizada na lógica positivista de uma linha natural de progresso e estabeleceu um nexo reduzido entre cultura e formação. A ideia de formação ficou retida em processos de subjetivação transcendental [...] (Lima, 2003, p. 89).

A valer, é significativo ressaltar um ensino de Filosofia no caminho da emancipação desses estudantes, que buscam interpretar suas realidades, tendo em vista não “as relações próprias do mundo do trabalho”, como é o objetivo da nova BNCC, mas as relações próprias da interpretação de si mesmo e de uma possível modificação do mundo à sua volta. Nesse quesito, pode-se dizer que hoje essa discursividade apresenta resquícios de colonização pela instrumentalização dos interesses técnicos e práticos da reprodução do conhecimento. Aliás, todo o projeto segue as estratégias de manutenção da mão de obra.

Por outro lado, a astúcia principal da Filosofia presente nas escolas padronizadas pela nova BNCC pode ser desenvolvida na materialização do conteúdo filosófico em sala de aula, considerando o modo de viver a vida de cada estudante, na correlação das discursividades provocadas pelo cotidiano e na criatividade de pensar a si mesmo – estudantes-sujeitos-autores de seus modos de ser-estar no mundo. Pensa-se que a possibilidade de uma Filosofia que se propõe a alcançar esses estudantes-sujeitos-autores pode ser um fator elogiável não só de formação de discursividades modificadoras, mas de transformação dos modos de subjetivação desses sujeitos.

Fazer Filosofia regulamentada apenas na elaboração de questões e de suas respostas para decorebas e avaliações desconfigura a essência filosófica do questionar o mundo, independentemente das respostas. De modo simples, como se fala sempre em sala de aula, na disciplina de Filosofia, a preocupação não é com quem acerta mais questões, mas com quem faz mais perguntas. Quer dizer, o questionamento das coisas pode conduzir o sujeito a conhecer a si mesmo e, conseqüentemente, fazer interpretações e importar-se com o modo de vida dos outros. Nesse caso, pensa-se na hipótese da ampliação desse diálogo, tendo em vista o outro diferente, pois “[...] a ausência total dos autores se torna impossível. Não há como não se importar com quem fala” (Arroyo, 2013, p. 55).

Um ensino de Filosofia, caracterizado por um modelo de educação assimétrico e submisso aos mecanismos de concorrência, pode acentuar a padronização de sujeitos segundo uma formação de performances individualistas. A individualização proposta aqui apresenta características egocêntricas e um olhar fechado em si mesmo. Essa concepção deixa de lado as discursividades do cotidiano, as quais são inerentes a uma formação subjetiva. Pode ser satisfatória uma Filosofia e uma educação fundamentadas na formação da sensibilidade crítica e política dos estudantes. É também satisfatório que “indivíduos educacionais assumam uma postura política em prol de uma educação que possibilite a transformação social, principalmente se opondo à educação tradicional” (Lima *et al.*, 2017, p. 50)

No contexto da formação crítica e diante de uma realidade multifacetada, a Filosofia assemelha-se àquela que pode ser responsável pelas provocações acerca da realidade imposta. Appropriadamente, pode-se dizer que a Filosofia “é um saber que nasce, se estrutura e se desenvolve, fundamentalmente, na e pela pergunta. O que é? Como é? Por quê? São, por exemplo, perguntas que se encontram na origem da atitude filosófica” (Sofiste, 2007, p. 7). Trata-se de uma educação e de um conhecimento filosófico como uma presença astuta, em que o objetivo do questionar sempre é diminuir o abismo existente entre o discurso sobre a vida e a própria experiência da vida.

É possível que delimitar essa formação com os olhos apenas em um futuro empreendedor, de conquistas e sucessos, seja perigoso, já que esse futuro, apresentado de maneira messiânica e salvífica, talvez não aconteça. E, se não acontecer, qual a habilidade foi desenvolvida para o depois? Não conseguir o sucesso, mesmo com todo empenho, seria falta de competência? Mas, se a nova formação proporcionasse esse viés, a falta de sucesso não seria um problema na origem da formação? Enfim, para o estudante, é relevante desenvolver discursos de presença que problematizam o hoje da existência, a formação do agora e não ser levado pelo vento em uma reprodução positivista do senso comum que inflama, cada vez mais, uma falsa ideia de “querer é poder”. Nem sempre o querer acompanha as condições necessárias de poder. Essa ilusão alvissareira mostra-se como mais uma ferramenta de crenças sobre um ser-estar bancado pela ideia de um “êxito próprio”. Pensa-se que essa promessa serve mais para edificar futuros frustrados e sujeitos desmotivados pela sensação de falha.

É adequado pensar a Educação Básica como mais um fundamento pertinente na contribuição da formação humana. Essa formação carece considerar uma sociedade contemporânea complexa, formada por crenças que neutralizam o pensar descentrado, composta por discursos que camuflam comportamentos, constituída por ideologias que ludibriam verdades, e por sujeitos que urgem por conclusões apressadas. Em outras palavras, necessita-se da presença de uma formação discursiva instigadora dos problemas da vida, não apenas com olhos nos aspectos da ordenação profissional, mas no horizonte das problematizações do modo de entender esses aspectos de seu contexto de vida, criando panoramas cada vez mais descentrados para uma melhor compreensão crítica da realidade que lhe foi imposta.

Mesmo que, mais uma vez, novas bases sejam formuladas e outras reformuladas por interesses especializados, a Filosofia na sala de aula precisa ser uma presença astuta na provocação do modo como o estudante pensa, diz e vive a vida. Deseja-se dizer com isso que a presença de uma Filosofia vigilante pode ser um contributo para confrontar e questionar a instrumentalização dos conceitos educacionais que podem acorrentar o modo de ser-estar no mundo. Concorde-se com Arroyo (2013), segundo o qual a vida não pode estar fora dos currículos, muito menos das novas bases curriculares, pois, “[...] quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (Arroyo, 2013, p. 119). O que se quer expressar com esse pensamento é que, no que tange à formação discursiva dos estudantes, os sujeitos envolvidos na educação precisam discutir acerca de suas realidades e do modo como as vivem.

Uma Filosofia que é pobre em experiências sociais torna pouco fértil o conhecimento filosófico na maneira de lidar com o modo de vida desses sujeitos sociais. Ora, “[...] quando as experiências sociais são ignoradas, se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento” (Arroyo, 2013, p. 117). É bom que todos saibam que é relevante para a formação humana pensar em currículos preocupados com “valores”, não como dinheiro ou a riqueza, que aprisionam o ser humano na ideia predadora do consumo ou na produção de lucro, mas em currículos preocupados com as valorosas experiências sociais.

Essas diferentes realidades seguem as problematizações do contexto de vida em evidência, que é, basicamente, de normas e racionalidades vinculadas ao modo de fazer educação segundo suas formações filosóficas

e ideológicas. Claro, “não iremos enveredar pelo discurso muito divulgado de [...] um aparelho ideológico para reprodução e disseminação das ideias das classes [...]” (Matos, 2015, p. 109). Aqui, quer-se apenas expor o palco onde acontecem as problematizações e contextualizações dos sujeitos envolvidos na Filosofia. Neste momento, aponta-se para uma Filosofia que não só encontra os currículos reguladores, mas também modos de vida presentes na Educação Básica.

Para Tardif (2014, p. 128), a preocupação da educação pode ser com a humanização dos sujeitos, pois

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Pensa-se que, na educação, qualquer que seja a disciplina, qualquer que seja o professor, falhar nesse compromisso de possibilitar um conhecimento em relação ao mundo de hoje significa a desvirtuação do conhecimento, considerando a formação humana de seus estudantes. Nesse aspecto, é relevante perguntar-se a todo momento: “o que ensinar?”, “para que ensinar?” e “como ensinar?” (Matos, 2013).

Com clareza, deve-se perceber a importância da presença da Filosofia em sala de aula, tendo em vista a sua relevância crítica frente aos currículos, mesmo passando novamente pelo processo de aceitabilidade, de obrigatoriedade ou de possibilidade nas escolas. Pensa-se que a Filosofia pode contribuir não só como presença astuta, mas também como atividade para um modo de ver a vida e de auxiliar na quebra das correntes que aprisionam os estudantes em opiniões e crenças do senso comum; na utopia de que “é assim que tem que ser”, na ilusão do “querer é poder” ou na crença de que “foi Deus que quis assim”.

As experiências discursivas dos sujeitos que estão fora dos muros da positividade idealista e oculta nos currículos formadores acontecem de verdade nas salas de aulas da vida cotidiana, em especial nas discursividades dos sujeitos educacionais. Segundo Arroyo (2013, p. 71), os currículos e suas diretrizes “acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem [...]. Sujeitos de histórias, mas sem direito a conhecer sua história”. Na sala de aula da Educação Básica, constantemente se é perpassado

por discursividades sobre a maneira como os alunos vivem a vida. Não é possível, portanto, fechar os olhos para elas.

Pensar na presença da Filosofia durante a formação dos estudantes da escola pública, mesmo acorrentado aos parâmetros reguladores, é, primeiramente, conhecer os sujeitos e, a partir dos questionamentos pertinentes, contribuir com eles para conhecerem-se. Assim, primeiro é preciso enxergar as discursividades presentes na sala de aula advindas de sujeitos dotados de experiências e, depois, alinhar as “competências e habilidades” em relação ao olhar para si, considerando as problematizações que cercam o cotidiano. Quando se enxerga quem fala, pode-se reconhecer as dificuldades encontradas; quando se problematizam os reguladores existentes, consegue-se provocar modos diferentes e descentralizados de olhar para as coisas.

Aqui, fala-se de uma educação, de preferência de uma Filosofia, não na verticalidade da nova e “esperançosa” BNCC, mas na horizontalidade das discursividades que provocam um enxergar sempre renovado e apto a reconstruir-se acerca do modo como se lida com a maneira de ser-estar no mundo.

Tecendo uma conclusão possível

Buscou-se aqui demonstrar que a reconfiguração do Ensino Médio promovida pela BNCC pode representar um perigoso ataque à essência do conhecimento filosófico. Ao substituir a busca pela sabedoria e pela formação humana por um treinamento para o mercado de trabalho, o novo modelo transforma a Filosofia em sua própria antítese: um conjunto de habilidades instrumentais.

O paradoxo que intitula este trabalho se confirma: a presença insurgente do pensar filosófico pode – de forma crítica, autônoma e subversiva – tornar-se um ato de resistência real ao projeto educacional hegemônico, cujo objetivo é a produção de sujeitos padronizados e eficientes para o mercado de trabalho. A Filosofia, em sua vocação para o questionamento, revela-se um elemento disfuncional em um sistema que preza pela resposta rápida e pela adaptação acrítica.

Resta aos educadores e filósofos, portanto, o desafio de praticar um ensino de Filosofia para a contradição. Uma Filosofia que, mesmo confinada a uma “possibilidade” curricular, afirme sua inquietação como espaço de desnaturalização das ideologias, de humanização das relações e de construção de

subjetividades livres. A presença da Filosofia na escola hoje, mais do que nunca, depende de sua capacidade de ser astuta e vigilante, confrontando a instrumentalização com a força do pensamento. Resta contribuir para que futuros estudos de caso sobre a implementação da BNCC em diferentes sistemas de ensino possam aprofundar empiricamente a análise aqui apresentada.

Recebido em: 11/04/2025

Revisado em: 20/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Nota

1 O artigo é resultante da tese de doutorado do primeiro autor, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ano de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

2 Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (2015). Mestre em Educação pela UFAL (2018). Doutor em Educação (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professor efetivo de Filosofia na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia e Educação, Filosofia no Ensino Médio, Formação de Professores. E-mail: aparecido.filosofia@gmail.com.

3 Graduado em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (2014). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2019). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professor efetivo da disciplina de Filosofia na Secretaria de Educação de Alagoas desde 2014. E-mail: jose.anderson@professor.educ.al.gov.br.

4 Na obra “Em defesa da sociedade”, de Foucault (1999), a ideia de “biopoder” e “biopolítica” compreende um forte regime de governamentalidade sobre a espécie humana. Para o filósofo: “trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extrai-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, [...] por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (Foucault, 1999, p. 294).

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO-DE2017.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Walter M. Considerações sobre Filosofia no ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvia; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 197-205.

LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, José Aparecido *et al.* A atualidade das ideias de Adorno para o século XXI: educação contra a barbárie. *In*: MAIA, Antônio Glaudenir Brasil; NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre (orgs.). **Ética, educação e emancipação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Junot. **Dialogação: filosofia da educação**. Curitiba: CRV, 2015.

MATOS, Junot. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MELO, Ellen; LIMA, Walter. Novo ensino médio: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 7, p. 1-20, jan./maio, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67473/45577>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes; ALVES, Nilmária Silveira. O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 7, p. 1-19, jan./maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446/45582>. Acesso em: 1 jul. 2025.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação dialógica: Uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A desvalorização da docência e as (des)motivações que impactam as práticas pedagógicas dos professores de Filosofia no Ensino Médio: uma análise crítica na nova matriz curricular em Alagoas

ADRIANA VIEIRA LINS¹

WALTER MATIAS LIMA²

Resumo

O presente artigo traz como objetivo analisar e compreender pontos relevantes na constituição da trajetória da profissão docente, com ênfase no papel do professor de Filosofia, destacando as (des)motivações e os desafios nas práticas pedagógicas. Portanto, a pesquisa consiste em analisar documentos e abordagem bibliográfica em estudiosos que buscaram contestar o percurso investigativo da profissão docente e o lugar do professor de Filosofia, numa tentativa de reafirmar a disciplina enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Diante das idas e vindas, a Filosofia esteve sob constantes ameaças de ser excluída dos currículos escolares. Vale ressaltar a importância de compreender o contexto histórico e as lutas pela permanência dessa disciplina. Ainda há muito a ser conquistado pelos educadores, com ênfase no papel dos professores de Filosofia, sempre refletindo qual o seu lugar na educação brasileira, sua atuação de lutas e resistências. A desvalorização do docente pode resultar em condições precárias do trabalho, ausência de reconhecimento e insuficiência de recursos, trazendo um impacto negativo na qualidade do ensino da disciplina. O propósito é evidenciar as possíveis consequências prejudiciais do desprezo na docência de Filosofia na nova matriz curricular do Estado de Alagoas. Vale salientar como esses profissionais se formam no curso superior e como acontecem as práticas dos estágios supervisionados. Enfim, espera-se ter dias melhores na vida desse profissional e que suas inquietações sejam minimizadas diante de tantas cobranças. Palavras-chave: Educação. Profissão docente. Ensino de filosofia.

The devaluation of teaching and the (de)motivations that impact the pedagogical practices of Philosophy teachers in high school: a critical analysis of the new curricular framework in Alagoas

Abstract

This article aims to analyze and understand relevant points in the constitution of the teaching profession's trajectory, with an emphasis on the role of the philosophy teacher, highlighting the (de)motivations and challenges in pedagogical practices. Therefore, the research consists of document analysis and a bibliographic approach to scholars who have sought to contest the investigative path of the teaching profession and the place of the philosophy teacher, in an attempt to reaffirm the discipline as a mandatory curricular component in high school. Despite its ups and downs, philosophy has been under constant threat of exclusion from school curricula. It is important to understand the historical context and the struggles for the discipline's permanence. There is still much to be achieved by educators, with an emphasis on the role of philosophy teachers, who must continually reflect on their place in Brazilian education and their roles in struggles and resistance. The devaluation of teaching can result in precarious working conditions, a lack of recognition, and insufficient resources, negatively impacting the quality of teaching in the discipline. The purpose is to highlight the possible harmful consequences of neglecting philosophy teaching in the new curricular framework of the State of Alagoas. Furthermore, it is worth noting how these professionals are trained in higher education and how the practices of supervised internships occur. Ultimately, it is hoped that we will have better days for these professionals and that their anxieties will be minimized in the face of so many demands.

Keyword: Education. Teaching profession. Philosophy teaching.

La desvalorización de la docencia y las (de)motivaciones que impactan las prácticas pedagógicas de los profesores de Filosofía en la educación secundaria: un análisis crítico del nuevo marco curricular en Alagoas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar y comprender puntos relevantes en la constitución de la trayectoria de la profesión docente, con énfasis en el papel del profesor de filosofía, destacando las (de)motivaciones y desafíos en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la investigación consiste en un análisis de documentos y un enfoque bibliográfico sobre estudiosos que han buscado cuestionar el recorri-

do investigativo de la profesión docente y el lugar del profesor de filosofía, en un intento de reafirmar la disciplina como un componente curricular obligatorio en la educación secundaria. Apesar de sus altibajos, la filosofía ha estado bajo constante amenaza de exclusión de los currículos escolares. Es importante comprender el contexto histórico y las luchas por la permanencia de la disciplina. Aún queda mucho por conquistar para los educadores, con énfasis en el papel de los profesores de filosofía, quienes deben reflexionar continuamente sobre su lugar en la educación brasileña y su participación en luchas y resistencias. La desvalorización de la docencia puede resultar en condiciones laborales precarias, falta de reconocimiento e insuficiencia de recursos, lo que impacta negativamente la calidad de la enseñanza de la disciplina. El propósito es evidenciar las posibles consecuencias perjudiciales del desprecio en la enseñanza de la filosofía en la nueva matriz curricular del Estado de Alagoas. Además, vale la pena señalar cómo se forman estos profesionales en la educación superior y cómo se llevan a cabo las prácticas de las pasantías supervisadas. En última instancia, se espera que tengamos días mejores para estos profesionales y que sus inquietudes se minimicen ante tantas demandas.

Palabras clave: Educación. Profesión docente. Enseñanza de filosofía.

Introdução

A educação é uma ferramenta poderosa de transformação social, e, no contexto brasileiro, o papel do professor de Filosofia é essencial para fomentar o pensamento crítico e a reflexão ética entre os estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar e compreender os aspectos fundamentais da trajetória da profissão docente, com foco especial nas lutas e desafios travados pelos professores de Filosofia nesses longos anos.

A pesquisa é fundamentada em uma análise de documentos e abordagem bibliográfica, revisitando as contribuições de estudiosos que se dedicaram a questionar o percurso investigativo da profissão docente e a posição do professor de Filosofia, buscando reafirmar a importância dessa disciplina como componente curricular obrigatório no Ensino Médio.

Ao longo dos anos, a Filosofia tem enfrentado constantes ameaças de exclusão dos currículos escolares, evidenciando a necessidade de um entendimento mais profundo do contexto histórico e das lutas travadas pela permanência dessa disciplina. Embora muitos avanços tenham sido feitos, o percurso continua extenso, particularmente para os professores de Filosofia, que devem continuamente refletir sobre seu lugar na educação brasileira e suas atuações nas lutas e resistências enfrentadas no chão da sala de aula.

Não há conhecimento que não transforme vidas e, sendo devidamente utilizado, tem uma relevância social para a construção de um mundo melhor. Nesse caso, o conhecimento se processa na complexidade subjetiva de cada indivíduo, no compromisso de sua partilha coletiva. Sua veracidade tem seu significado concreto se estiver a serviço da humanidade. Pensando assim, com o conhecimento apreendido, pode-se criar meios pelos quais a ciência e as artes se reafirmem, dando sentido à existência da natureza humana.

A profissão docente é a maior conquista de uma nação. Enquanto a educação for tratada apenas superficialmente e fundamentada em discursos demagógicos da política neoliberal, sem ser de fato efetivamente aplicada como uma educação transformadora que atenda às necessidades socioculturais de um povo, a luta pelo reconhecimento e valorização dos profissionais da educação não ocorrerá (principalmente professores de Filosofia e Sociologia) – apenas a lealdade de alguns, por serem fiéis à militância dos direitos da categoria.

A desvalorização do professor, que pode resultar em condições de trabalho precárias, falta de reconhecimento, desmotivações, desencadeamento de doenças e insuficiência de recursos, impacta diretamente a qualidade do ensino, a formação contínua docente e o desempenho na formação do estudante, bem como o bom andamento da instituição escolar. Esta análise busca evidenciar as consequências prejudiciais do desprezo à docência de Filosofia na nova matriz curricular do Estado de Alagoas. Além disso, será abordada a formação desses profissionais no Ensino Superior, bem como as práticas de estágios supervisionados. Em última revisão, espera-se contribuir para um futuro mais promissor para os professores de Filosofia, minimizando suas inquietações e angústias em meio a tantas pedras no caminho.

A divisão do trabalho e o papel da docência: desafios e importância na estruturação social e educacional

A desvalorização da carreira do professor no Brasil gera uma série de consequências sociais e profissionais que afeta a percepção da função docente na sociedade. Essa desvalorização se manifesta em salários baixos, condições de trabalho inadequadas e falta de apoio institucional, levando a uma visão negativa da profissão. Como resultado, a função docente é frequentemente considerada uma “profissão de segundo nível”, inferior a outras carreiras que oferecem maiores retornos financeiros e prestígio,

como Medicina, Direito, Engenharia ou áreas de Tecnologia. Nascimento (2018, p. 326) revela que:

A desvalorização da carreira do professor no Brasil faz com que uma parcela significativa da sociedade despreze a função docente, posicionando-a como uma profissão de segundo nível, destinada àqueles que não conseguem lograr êxito nas carreiras com maior valorização salarial.

Essa percepção prejudica a atração de novos talentos para a docência, criando um ciclo vicioso em que apenas pessoas menos qualificadas ou desmotivadas optam por essa carreira, o que perpetua a baixa qualidade da educação. Além disso, a desvalorização impacta diretamente a qualidade do ensino, pois professores desmotivados podem não se dedicar plenamente ao seu trabalho, comprometendo o aprendizado dos alunos e a efetividade do sistema educacional.

Como afirma Junot (2013, p. 27): “o professor é um trabalhador que, pelo exercício profissional de seu ofício, realiza um trabalho de amplas dimensões sociais”, que resultam de uma complexidade de escolhas, trazendo consequências positivas e negativas.

Reconhecer a importância dos professores na formação de cidadãos críticos e bem-informados é fundamental, pois a educação é a base de uma sociedade saudável e desenvolvida. Para tanto, é crucial implementar políticas que valorizem a carreira docente, incluindo melhores salários, formação continuada, reconhecimento do trabalho e apoio em sala de aula. Isso ajudaria a atrair e reter profissionais qualificados e motivados, elevando a qualidade da educação.

Não se entende uma profissão que não seja organizada com base num corpo específico de conhecimentos. Sendo assim, a especificidade faz criar sua própria identidade, um conjunto de valores éticos/morais, um saber pedagógico quanto à sua prática na sala de aula. Se não houver ações bem estruturadas por segmentos das esferas públicas governamentais (federal, estadual e municipal), os desafios e a precarização do ensino conduzirão a uma deterioração quase irreversível, perdendo elementos fundamentais para o fortalecimento da profissão docente e, conseqüentemente, refletindo no processo de ensino e aprendizagem. Essa desvalorização pode ser refletida ainda no apagamento de vez como formação específica.

Professores desmotivados podem ter dificuldades em engajar os alunos, comprometendo a experiência educacional. Podem trazer ou de-

sencadear problemas de saúde, afetando consideravelmente sua realização pessoal e seu desempenho em sala de aula, levando a um comprometimento maior nas práticas pedagógicas.

A questão levanta a necessidade de considerar e abordar esses desafios para garantir uma educação de qualidade na disciplina de Filosofia no contexto do currículo do Ensino Médio.

Em relação ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, por um lado, percebemos que é paradoxal o fato desta disciplina passar a fazer parte do currículo do Ensino Médio através da força de uma lei federal, quando este nível de ensino ainda possui uma forte tendência tradicional científica; por outro lado, é ambíguo o fato de a Filosofia ter se constituído historicamente como uma área do conhecimento que preza pela reflexão e a consciência crítica, mas os conteúdos selecionados e organizados nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) em relação aos Conhecimentos de Filosofia fixam, principalmente, os conteúdos na história da filosofia. O currículo de filosofia no Ensino Médio parece um minicurso de graduação, ou seja, parece ter sido selecionado e organizado, neste documento oficial, a partir do currículo dos cursos de graduação das universidades, o que pode ser caracterizado, também, pela observação das questões inseridas nos exames do ENEM (Lima; Melo; Silva, 2013, p. 7).

Percebe-se o esforço para a Filosofia ser aceita nos currículos escolares de nível médio, bem como sua falta e o interesse em compreender as necessidades dos jovens estudantes em ter conteúdos voltados para suas especulações, seus anseios, seu cotidiano em paralelo com a tradição filosófica.

A percepção de “irrelevância” da Filosofia no Ensino Médio é refletida por vários fatores que dificultam sua autonomia, suas razões na formação ética e cidadã, bem como no senso crítico do estudante. Por exemplo, no sistema educacional brasileiro, há uma ênfase de maior impacto em disciplinas consideradas mais importantes na formação do discente, são “instrumentais”, “práticas”, de áreas da natureza, linguagens e da matemática, muitas vezes em detrimento das disciplinas humanísticas, como a Filosofia.

A pressão por resultados práticos imediatos leva a sociedade a valorizar resultados que atendam ao mercado econômico do neoliberalismo. A Filosofia é, por vezes, vista como uma disciplina mais no campo teórico e

abstrato, difícil de compreender, cujos benefícios podem não ser percebidos imediatamente e não ter valor de compra do ponto de vista do capital.

O desconhecimento da importância filosófica pode resultar em falta de compreensão sobre como os princípios filosóficos podem ser aplicados na vida cotidiana e na resolução de problemas práticos. A falta de clareza sobre a relevância prática da Filosofia pode levar à sua subestimação e a desafios de ensino e avaliação. O ensino de Filosofia pode ser desafiador, especialmente quando se trata de avaliação diante de um público jovem que necessita de respostas urgentes e imediatas.

O envolvimento do pensamento crítico é, muitas vezes, crucial, assim como a presença de habilidades filosóficas, argumentação e análise conceitual, que podem ser mais difíceis de avaliar de maneira objetiva. Com uma visão reducionista da educação, alguns sistemas educacionais podem adotar uma abordagem mais utilitarista, focando apenas em preparar os alunos para o mercado de trabalho, o que pode levar à subalternização das disciplinas que não têm uma aplicação direta no mercado. Além disso, os desafios na formação de professores em Filosofia podem ser limitados, levando a grandes impactos negativos e comprometendo a qualidade do ensino da disciplina.

Sabe-se que o desenvolvimento do país está diretamente ligado à qualidade da educação e ao reconhecimento dos professores. Para o Brasil melhorar a qualidade de vida de sua população, é essencial investir em uma educação de qualidade verdadeiramente eficaz que dê condições para a execução da profissão docente, equiparando todos os componentes curriculares e valorizando e apoiando os profissionais da área de Humanas, principalmente de Filosofia e Sociologia.

A divisão do trabalho na história, mediante organização das sociedades, teve grande relevância nos fatores que contribuíram para o processo de divisão do trabalho. Suas diferentes funções são de extrema importância para a estruturação da nação. As profissões exercem papel fundamental nas diversas relações sociais e seus saberes, estabelecendo padrões para determinada atividade. Portanto, há necessidades de conhecimentos especializados, aquisição de técnica ou arte, grau de autonomia, relação de confiança com o “freguês”, grande responsabilidade e organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional.

Esses aspectos ressaltam a complexidade e a importância das profissões na sociedade, não apenas como ocupações individuais, mas como

sistema interligado, que molda a estrutura social e econômica. Além disso, a confiança, a responsabilidade e a competência são elementos-chave que permeiam o tecido profissional, contribuindo para a ordem e a eficácia das atividades profissionais em diferentes contextos. Conforme Sella (2006, p. 20), “os indivíduos interagem, por meio das profissões, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos”.

Pensar na docência como profissão é reconhecer a transformação de um povo, de uma nação, para um mundo melhor. Esses profissionais desempenham papel fundamental na mediação do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores. A profissão de professor é caracterizada pelo compromisso com a educação e o crescimento intelectual e emocional dos estudantes.

Por que a dificuldade de definir a docência como uma profissão autônoma sem a fiscalização e regulamentação do Estado? Segundo Cericato (2016), a presença do Estado no campo da educação envolve, geralmente, a definição de políticas educacionais, o estabelecimento de diretrizes curriculares, a alocação de recursos e a supervisão do sistema educacional.

Percebe-se que, na hierarquia educacional, de funcionário a solucionador de problemas, o professor assume o papel de conselheiro escolar (isso não o impede de orientar e ouvir o estudante), porém sua autonomia de trazer para o aluno conhecimentos fundamentados no componente em que ele se qualificou e tem uma certa segurança em discuti-los perde identidade, características próprias, levando-o a se frustrar. Essa autonomia vem acompanhada de uma mudança nas responsabilidades para com a escola. Os professores agora são responsabilizados pelos resultados, especialmente pelo eventual fracasso dos alunos. Segundo Charlot (2013, p. 64):

O professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: ‘Faça o que quiser, mas resolva aquele problema’. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica uma transformação identitária do professor.

O sistema opõe-se aos próprios professores no que diz respeito à sua dignidade, seus direitos, sua qualidade, comprometendo, em seguida, possíveis estratégias aplicadas na sala de aula. Charlot (2014, p. 65) acrescenta que “o professor se defronta, ainda, com novos tipos de alunos, cujos modos de pensamento pouco condizem com o que requer o sucesso escolar”. Reduz ou retira, no caso, as disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo, dando espaço cada vez mais a conhecimentos rasos, superficiais, em que o negacionismo científico se sobressai, atendendo aos caprichos do mercado capitalista.

No entanto, é importante que essa presença do Estado seja equilibrada, evitando prescrições excessivas que retirem dos professores o controle sobre sua profissão. A abordagem deve ser mais orientada para o acompanhamento e avaliação reguladora, garantindo que padrões mínimos de qualidade sejam entendidos, mas permitindo flexibilidade e autonomia para os professores. É extremamente importante para promover práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às necessidades específicas dos alunos e contextos locais.

Quando os professores têm mais controle sobre suas práticas de ensino, isso pode resultar em maior engajamento, criatividade e eficácia no processo educacional. De acordo com Nóvoa (1999), a exemplo do que acontece com outras profissões, o correto seria ocorrer essa regulação dentro da própria categoria.

Ao longo da história brasileira, a educação passou por diferentes fases e significados, o que contribui para a complexidade desse reconhecimento. Entretanto, são diversos fatores históricos, sociais e culturais que moldaram a trajetória da educação no país, por isso da resistência da aprovação plena da docência como profissão. Segundo Oliveira (2013, p. 8428), por vezes, a educação “serviu para cultivar as coisas do espírito; outras vezes, alimentou os interesses de ascensão da elite; depois foi ‘democratizada’ para atender aos interesses de uma economia globalizada regulada pelo mercado”.

Na dinâmica da vida, o conhecimento mais aprofundado vai dando cor e certa segurança quando a ação de ensinar está voltada como uma atividade inteligente e norteadora nas escolhas realizadas. A caracterização que define o saber profissional docente se inclina na capacidade criadora que ele tem e representa em cada atitude pedagógica, tornando-o um processo de concentração, mobilizando e transformando cada experiência

prévia numa análise mais aprimorada, específica, detalhada de cada realidade apresentada. Como afirma Cericato (2016, p. 278):

É possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre de que maneira ensinar alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à ciência, à arte, à filosofia – em oposição àqueles de ordem cotidiana e espontânea.

Sua apropriação, no que se refere ao conhecimento, exige uma intencionalidade específica, uma formação criteriosa e especializada, por ser uma tarefa complexa, e o domínio dos campos didáticos e técnicos se faz dentro de uma ação minuciosa e categórica, refletindo, portanto, em sua conduta e na vigilância sobre sua atuação. No entanto, ressalta-se que, para seu reconhecimento enquanto profissão, mediante as amarras no exercício da função, recomenda-se urgentemente que sejam superados desafios e dilemas que impedem e invisibilizam seu brilho, sua arte de ensinar, ou seja, sua mediação no fazer pedagógico.

Desafios e potencial transformador da Filosofia no novo Ensino Médio: metodologias criativas, currículo flexível e formação de cidadãos autônomos e críticos

Um dos maiores desafios dos professores de Filosofia no ensinar a pensar filosoficamente é o uso de metodologias criativas e inovadoras, as quais proporcionam momentos singulares em sala de aula, ainda que por pouco tempo, considerando o espaço cronológico atribuído às aulas de Filosofia, que é de apenas 1 hora. Diante disso, é importante acrescentar que o programa curricular é insuficiente no que se refere ao ensino de Filosofia, visto que ocorreu novamente uma queda brusca em seu texto-base.

No novo Ensino Médio, a Filosofia aparece como disciplina na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enquanto componente curricular, porém, mesmo sofrendo mudanças significativas, ela ainda resiste e tem sua presença garantida juntamente com os demais componentes: Geografia, História e Sociologia.

O ensino de Filosofia traz em seu rol a questão do método de ensino, que deve ser filosófico. No que se refere ao currículo, é relevante entender a importância de refletir como se dá esse processo no contexto das diferenças pautadas na sala de aula.

Diante da ausência de um currículo mais elaborado e assentado, os conteúdos se repetem em todo cenário brasileiro. A eficácia de uma estrutura perceptível e aberta permite abordagens dentro do contexto de diversidades, uma base que sirva para ser levada a sério e uma proposta sólida de conhecimentos norteadores, ao mesmo tempo que possa gerar autonomia presente no contexto da realidade local, respeitando a memória histórica, social e cultural. “Os temas, assuntos, problemas, filósofos trabalhados nas aulas do Ensino Médio são espantosamente parecidos” (Gallo, 2012a, p. 126).

As dificuldades enfrentadas no que se refere ao ensino e prática de Filosofia na educação básica brasileira têm sido motivo de constantes questionamentos e posicionamentos.

Como nossos cursos de licenciatura estão procedendo? Como as atividades de ‘Práticas de Ensino em Filosofia’ estão sendo desenvolvidas? Como tem sido pensado e praticado o ‘Estágio Supervisionado em Filosofia’? Como as disciplinas de ‘Didática Específica em Filosofia’ têm colocado a questão do ensino e o papel do professor de filosofia nessa atividade? (Gallo, 2012a, p. 117).

A presença da Filosofia, aquela determinada pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável que faça sentido e contribua para a vida cotidiana dos jovens. Isso porque, muitas vezes, ela não atrai o estudante para um despertar filosófico, que seja de livre acesso, que responda às perguntas constantes do seu cotidiano e grupos de pertencimentos. Entretanto, sem uma prática pedagógica que estimule as discussões, as representações orais, escritas, artísticas, as brincadeiras, o uso correto das tecnologias, que seja capaz de despertar curiosidade, coragem, ousadia, interesse e, principalmente, senso crítico, não haverá a tão sonhada revolução da experiência filosófica no processo do ensino e aprendizagem e no afeto estabelecido entre docente e discente.

A disciplina de Filosofia teve seu auge com os jesuítas, voltada para os valores morais/cristãos. Em seguida, o Estado tomou decisões sobre ela, colocando-a à margem da educação brasileira, e a autorreflexão passou a ser subestimada pelo sistema capitalista. Só a partir do século XXI, nos currículos escolares das escolas brasileiras, a Filosofia passou a ser considerada como importante, e sua obrigatoriedade tornou-se valiosa aos olhos dos professores que estavam aptos a lecioná-la.

No entanto, ela sempre foi massa de manobra nas mãos de governos, na ausência de políticas públicas voltadas para a valorização e reconhecimento dela, levando-a, entre idas e vindas, na sua reafirmação enquanto disciplina. Com isso, coloca-se o docente na insegurança sempre que ele é levado a refletir sobre seu papel em sala de aula.

A compreensão da não importância desse componente curricular nas escolas, de sua introdução no currículo escolar do Ensino Médio, diminui ou elimina vários benefícios que a Filosofia pode oferecer, por exemplo: argumentações de questões fundamentais, reflexão ética/moral, perspectiva clara de visão de mundo mais ampliada, habilidades na escrita e comunicação, nas relações interdisciplinares de áreas do conhecimento, situando-se no contexto histórico, político-social e cultural, nos desafios tecnológicos do mundo contemporâneo, participação ativa na formação para o exercício da cidadania, entre outros. Portanto, é fundamental que os professores encontrem alternativas visando à realidade em que exercem sua profissão, alternativas que resultem numa abordagem mais eficaz, motivadora e criativa, para que o estudante possa sentir-se inspirado e interessado pela aula de Filosofia, e não apenas pela transmissão de conhecimento. Porém, é importante lembrar que a oferta da disciplina nas séries seguintes do Ensino Médio proporciona aos alunos não só o desenvolvimento das habilidades filosóficas, como também um processo contínuo natural no ser e fazer filosofia.

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que a Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro. Lhe é próprio (Brasil, 2006, p. 17).

Por um longo período, a Filosofia ficou ausente dos currículos escolares devido à ênfase em educação técnica, controle religioso, ideologias políticas, falta de valorização e priorização de habilidades básicas. Sendo assim, sua reintrodução como obrigatória busca fortalecer sua relevância e direito no cenário da educação brasileira e, principalmente, a visibilidade e valorização do docente licenciado nela.

A atuação competente do profissional de Filosofia nessa etapa da Educação Básica necessita de uma reconfiguração cultural no ensinar e aprender, no novo espaço desses jovens na educação atual, em que cada vez mais surpreendem com suas novas formas de enxergar o mundo e as pessoas. Logo, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser repaginado, trazendo os clássicos de uma forma mais acessível, numa linguagem gradativa, utilizando-se de relatos de experiências de vida, estudo de caso, no qual os próprios estudantes criem suas abordagens no contexto existencial e nas relações entre ambos.

Segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), os itinerários formativos trazem elencada, na área de Humanas, a Filosofia. Por conseguinte, ainda assim, a proposta como disciplina obrigatória não se reafirma, deixando sua organização a critério dos interesses dos Estados e escolas.

No Estado de Alagoas, o cenário não é diferente. O currículo se reproduz, ora visando um pouco à realidade local com toda sua demanda, principalmente de bairros periféricos, ora copiando de outros Estados modelos que fogem da real conjuntura alagoana.

O professor tem seu papel principal na condução do processo educativo, conduzindo o aluno na busca pelo conhecimento. O fato de ser educador não lhe garante a posição de dono da verdade, de “detentor de todo conhecimento”, mas de sujeito que tem capacidade suficiente de ser guia e de influenciar o aluno no processo de educação e estruturação humana. Conforme aponta Freire (1996, p. 22):

É partindo desse processo educativo que o sujeito não só adquira conhecimento e habilidades filosóficas, mas que tenha capacidade de pensar criticamente e procurar soluções práticas e eficazes para responder aos problemas que a vida lhe traz.

O aperfeiçoamento nas escolhas tomadas por meio do conhecimento resulta do diálogo entre o professor e o aluno. Conforme Gallo (2012b, p. 2-8), “Só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. [...] aprender é sempre encontrar-se com o outro”. Ainda,

A educação é o verdadeiro instrumento de transformação social, e para que ela atinja os seus objetivos, é necessário que os educadores estejam conscientes de sua função social e, ainda, capacitados para bem escolher e utilizar diversas metodologias e técnicas pedagógicas em suas aulas, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e estimulante (Freinet, 1969, p. 206).

A educação é o único caminho capaz de formar seres humanos autônomos numa sociedade, ou seja, pessoas livres e que tenham responsabilidade por suas ações. Portanto, a escola enquanto instituição social tem papel importante em sua razão de existir, por ela ser um espaço não apenas para ensinar determinados conteúdos científicos, mas também para estimular o estudante a ser protagonista no exercício do seu próprio pensamento, para despertar entusiasmo e interesse por aquilo que ele ainda não conhece.

Percebe-se que a história da profissão docente sempre veio acompanhada de sentimentos variados de emoções, comuns aos olhos da categoria, principalmente professores da Educação Básica, que sempre estiveram no limbo da educação, sentindo-se frustrados por realizar seu trabalho e não ter seu retorno merecido. Em alguns momentos, faltam-lhes entusiasmo e paixão pelo ensino. Os desânimos são percebidos pelos jovens estudantes; suas fragilidades são expostas quase que espontaneamente, sem intenção de chamar atenção. O cansaço emocional é suprimido pelo esgotamento dos ossos do ofício.

Mesmo nessa circunstância em que se encontra o professor, é possível (re)significar a profissão docente todos os dias. “Ninguém solta a mão de ninguém”. Ela vai além dos muros da escola. Por essa razão, é possível nas aulas trazer para os alunos metodologias inovadoras que aproximem ao máximo a Filosofia e os estudantes da realidade da qual fazem parte e que desperte neles um protagonismo que os façam se sentir motivados a “entender o mundo”, ao menos revolucionar o pensamento e construir sua identidade própria de pertencer a um lugar e ter um sentido, de se atualizarem para desenvolver uma aula significativa que favoreça a ambos (docente/discente) e para que se sintam acolhidos em um ambiente de caráter crítico e análogo acerca dos fatos e das ações que os rodeiam.

A resiliência e a dedicação dos professores tornam possível transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e inspirador, contribuindo para superar as barreiras que desvalorizam a sua importância na sociedade. Assim, a cada novo dia, os professores têm a oportunidade de redefinir o significado da sua profissão e impactar positivamente a educação e a formação dos estudantes.

A Filosofia então tem como suma importância clarear o campo teórico e prático do pensar, fazer e agir, dando condições para um exercício de uma cidadania consciente, existencial e acessível à realidade.

Filosofia, se não é capaz de responder a tantas questões quantas gostaríamos, tem ao menos a capacidade de formular perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha contida logo abaixo mesmo nas coisas mais triviais do cotidiano (Russell, 1997, p. 24).

Assim, a emancipação dos estudantes, segundo a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio, promove uma aprendizagem mais significativa e dialógica, ou seja, um novo olhar na construção de novos saberes, novos conhecimentos e reflexões.

A nova matriz curricular de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas: implicações para a formação docente e métodos de ensino

O Conselho Nacional de Educação ratificou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provinda da Lei nº 13.415/2017, e, para que essa aprovação se tornasse verídica e normalizada, foi sancionada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018. O documento tem como pontos relevantes e de uma certa urgência o estabelecimento de competências e metas para a etapa da Educação Básica, visando à realidade regional e local dos Estados brasileiros, como também a orientação na elaboração dos currículos, enfatizando a identidade cultural e suas complexidades, alicerçadas na pluralidade e demanda local.

A BNCC serve de parâmetro para a capacitação docente, avaliação, criação de materiais didáticos e definição de requisitos para a infraestrutura que favoreça o desenvolvimento completo da educação.

O que deve ser diversificado é evidenciado na alteração da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), em que introduz alterações no Ensino Médio, como a elevação da carga horária mínima, a expansão das escolas em regime de tempo integral e a oportunidade para que todos os alunos dessa etapa optem por trajetórias específicas para aprofundar seus conhecimentos, ajudando nas escolhas dos seus projetos de vidas. Estabelece que:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, s.p.).

Com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e por meio da Resolução nº 3 CNE/CEB de 2018 (Brasil, 2018b), foram criadas normas que orientam e estabelecem os parâmetros para o planejamento dos currículos nas escolas e nos sistemas de ensino. Assim, por meio da Portaria nº 1.432/2018, foram definidos os referenciais curriculares para a criação de itinerários formativos, fundamentando-se nos quatro eixos estruturantes (Brasil, 2019). Atenta-se aqui na disciplina de Filosofia, na qual esta pesquisa se desdobra e que compõe o eixo estruturante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme o documento:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Médio, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças. O respeito aos direitos humanos é a interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018a, p. 561).

Na BNCC do novo Ensino Médio, a Filosofia aparece enquanto componente curricular, porém, mesmo sofrendo mudanças significativas, ela ainda resiste e tem sua presença garantida juntamente com os demais componentes da sua área.

No que diz respeito às matrizes curriculares do Ensino Médio integrado em Alagoas, implantado a partir do ano de 2017, elas vêm sofrendo com várias alterações na sua organização de disciplinas ditas como obrigatórias e de itinerários formativos ditas como escolhas complementares no desenvolvimento da formação escolar do estudante.

A invisibilidade da disciplina de Filosofia na nova matriz curricular do Ensino Médio integrado em Alagoas

Refuta-se o anonimato da Filosofia na nova matriz curricular do Ensino Médio de tempo integral de 9 horas de 2024, em Alagoas, na 3ª série da etapa final da Educação Básica, sendo substituída por trilhas de aprofundamentos 1 e 2, pela sigla CHS (Ciências Humanas, Sociais Aplicadas), que desaparece por

completo. A nova matriz curricular em Alagoas vem com alterações em toda sua organização estrutural, traz transformações cada vez mais empobrecidas de suas respectivas horas/aulas ou zero aula na maioria das disciplinas, e a Filosofia mais uma vez é descartada, aparentemente, na 3ª série. Comparam-se também matrizes anteriores no ano de 2022 (uma aula na 1ª série, duas aulas na 2ª série e duas aulas na 3ª série), 2023 (uma aula na 1ª série, uma aula na 2ª série e duas aulas na 3ª série) e 2024 (uma aula na 1ª série, uma aula na 2ª série e zero aula na 3ª série). Portanto, traz nas siglas: CHS 6 aprofundamentos, que servirá para complementar as disciplinas dessa área.

Na 3ª série, observa-se uma lacuna quanto à complementação de determinadas disciplinas — como a Filosofia —, o que suscita uma reflexão relevante. Parece que ficou ainda mais escondida, solta, sem lugar, à mercê da visão diretiva da instituição escolar. Nessas complementações, há liberdade para se colocar qualquer coisa que possa complementar, porém não existe uma segurança para a complementação da disciplina de Filosofia. Cada escola tem certa autonomia para sua lotação e escolha dos profissionais da área que “pode complementar conhecimentos da área de Humanas”.

Em uma série mais complexa do Ensino Médio, entende-se que haja conteúdos curriculares que tenham um melhor rendimento em serem trabalhados, inclusive uma preparação mais intensa para o ENEM, experiências filosóficas bem mais diversificadas pelo fato de os alunos já terem percorridos duas séries anteriores e estarem mais familiarizados com textos filosóficos, como também discussões do senso crítico, ético, político e estético.

Uma análise do ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio regular e integral de 9 horas em Alagoas

Analisa-se a diferença e o desempenho do professor de Filosofia numa escola regular com um total de cinco aulas por dia, com várias disciplinas, em comparação com a escola de tempo integral de 9 horas diárias, sendo cinco aulas no período matutino e quatro aulas no período vespertino. A questão é que a escola de tempo integral de 9 horas tem condições de uma matriz curricular com uma carga horária maior, assim contemplando disciplinas que só têm 1 hora/aula ou zero aula. A matriz curricular do Ensino Médio de Alagoas de 2024, por exemplo, traz nos itinerários formativos da 2ª série o tema norteador “meu lugar é aqui” (Ciência Humanas Sociais Aplicadas), que se subdivide

em quatro subtemas: “Alagoas em cores e som”, “meu Nordeste”, “cultura e identidade” e “cálculos e cultura”, com 2 horas/aula cada. Ora, percebe-se que são temas que podem ser trabalhados com total condição em Geografia, Filosofia, Sociologia e História. Por que não trabalhar cada tema dentro do seu aspecto específico, podendo estender interdisciplinarmente? Foi observado o desempenho do professor com aulas de Filosofia em uma escola A (regular) e escola B (em tempo integral de 9 horas). O desgaste físico e mental é bem maior no tempo integral. Também foi percebido o próprio rendimento dos alunos das duas escolas: na escola A (regular) com funcionamento do Ensino Médio em um único turno, os alunos mostraram-se mais dispostos, atentos, enquanto na escola B (de tempo integral de 9 horas) existe um cansaço contínuo, indisposição, principalmente quando a aula de Filosofia acontece no período vespertino – o professor da escola B tem um esforço maior para suprir as expectativas desse modelo de matriz. Muitas vezes, as condições para se trabalhar em tempo integral de 9 horas não condizem com a prática, com as reais necessidades da comunidade escolar, ficando bem distante uma da outra. A pergunta que não cala: por que o interesse em integralizar todo o Ensino Médio no Estado onde o professor não tem também uma dedicação exclusiva com um salário digno da formação desse profissional?

O ensino de Filosofia traz em seu rol a questão do método de ensino que deve ser filosófico. No que se refere ao currículo, é relevante entender a importância de refletir como se dá o contexto do ensino de Filosofia nas escolas.

Já que não se tem um currículo definido para o ensino de Filosofia, seria de se esperar que os conteúdos trabalhados fossem os mais diversos possíveis, porém, nas mais distintas pesquisas, realizadas nos diferentes estados brasileiros, o que vemos é uma curiosa repetição.

Considerações finais

Diante das discussões aqui apresentadas, é possível concluir, ainda que parcialmente, a falta de reconhecimento da profissão docente, a (des)credibilidade em que consiste o espaço do licenciado na educação brasileira, que nunca atendeu às expectativas do capital/liberal e muito menos o status social e cultural. Por meio das referências bibliográficas e documentais, foram discutidos alguns exemplos que explicam os desafios do professor e o lugar em que ele se encontra.

A falta de reconhecimento da profissão docente sempre esteve no cenário brasileiro. No decorrer do tempo, algumas reestruturações na educação sempre foram para atender ao capitalismo desenfreado; algumas políticas públicas foram criadas para reforçar o objetivo dos grandes empresários, manipuladores dos órgãos estatais. Com isso, o professor não se enquadra como máquina de “caça-níqueis”; não é suficiente para gerar riquezas. Assim, o professor de Filosofia não tem serventia; pelo contrário, atrapalha o pensamento crítico dos alunos.

A estimulação do ensino de Filosofia no Ensino Médio não só cria possibilidades relevantes diante das escolhas feitas na realidade, como também transforma esse estudante em uma pessoa de suma importância, beneficiando, assim, toda a humanidade.

A Filosofia, em especial, tem a preocupação de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, oportunizar e permitir um entendimento de sua própria autoria e autonomia. Ela traz características próprias de compreensão e interpretação de mundo, da realidade a que pertence.

É preciso acreditar no protagonismo do jovem de criar a si mesmo, porque reflete na criação de forma potente e autônoma do mundo; isso é ensinar Filosofia. Sem a mediação do professor, ainda que o estudante consiga “estudar sozinho”, trata-se de reafirmar os laços do conhecimento entre o adulto formado e o ser, em seu auge de desenvolvimento.

Os professores de Filosofia carecem de acatar a importância de suas aulas; elas são espaços de resistência, de luta, de abertura, capazes de promover autonomia, articulação criativa dos conceitos e práticas pedagógicas inovadoras. O docente é aquele que aponta caminhos, que conduz o estudante a um recomeço, cabendo a este, então, traçar o seu próprio caminho, suas próprias escolhas, criando uma visão crítica da realidade, mais contextualizada, na sua aplicação, no controle, na elaboração de compreensões e interpretações sobre as relações entre as pessoas.

É importante olhar o mundo em sua total complexidade para adotar posturas mais conscientes e consistentes. As respostas aos estudantes do Ensino Médio se constroem mediante a capacidade de entender os valores dessa nova e desafiadora geração, bem como proporcionar momentos de escuta antes de qualquer atitude tomada e, assim, facilitar compartilhamentos de suas experiências e medos de arriscar diante do desconhecido.

É necessário que professores de Filosofia estejam abertos aos desafios que a cultura digital impõe. Portanto, deve-se inovar o currículo

tradicional, trazendo para o cenário escolar situações-problema que dizem respeito à realidade dos alunos, numa ação cotidiana que os afete significativamente, provocando posicionamentos críticos e autônomos.

É pertinente compreender o pensamento autônomo desses adolescentes na sociedade atual e repensar as estratégias adotadas ao se trabalhar a Filosofia. Desse modo, a Filosofia enquanto atividade contribui necessariamente para a atuação dos alunos nessa sociedade, com formação cidadã, ética e política, sendo sujeitos protagonistas da própria história.

Diante da atual conjuntura em que se vive, é de total relevância todo o esforço, sobretudo dos professores de Filosofia, de valorizar o ensino de Filosofia, persistindo sempre na eficácia do conhecimento encontrado no fazer filosófico.

Observa-se então que há um longo caminho a ser percorrido pelos docentes de Filosofia, para que apresentem habilidades de apontar aos alunos uma direção que os permita ser capazes de se reconectarem com sua essência crítica, reflexiva e indagar a sociedade sobre preconceito, violência, desumanidade, cidadania, tornando-se seres autônomos de pensamentos.

Deve-se ter consciência mais realista do que de fato se pensa do ensino dessa disciplina e das lutas desses profissionais na trajetória educacional.

Recebido em: 04/04/2025

Revisado em: 06/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 E-mail: adriana.filosofia@hotmail.com.

2 E-mail: waltermatias@gmail.com.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Ed. Presença, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia** - uma didática para o ensino médio. 1. ed. Campinas: Papirus, 2012a.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COEB: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012b. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Formação e prática docente: considerações sobre o ensino de filosofia em Alagoas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 7., 2013, São Cristóvão, Sergipe. Eixo 19. **Anais [...]**. São Cristóvão, Sergipe: UFS, 2013. p. 1-11.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**: Um debate, muitas vozes. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. A docência em Filosofia no contexto da profissão docente no país: aspectos conjunturais e reflexão filosófica. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 310-330, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651400/18707>. Acesso em: 28 jun. 2025.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. v. 3, p. 13-25.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2013.

RUSSELL, Bertrand. **Os problemas da Filosofia**. New York: Oxford University Press, 1997.

SELLA, Claudinei Antônio. **Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

A ludicidade como elemento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil

PAULO ROBERLANDO DA SILVA RIBEIRO¹

Resumo

A ludicidade, aqui compreendida como ferramenta pedagógica que fomenta o processo de alfabetização na Educação Infantil, comprovadamente, mais do que um recurso didático, promove a interação e estimula a afetividade, condicionando-se em elemento indispensável do fazer pedagógico dos profissionais do magistério que atuam nesse nível de ensino. Por esta premissa, este artigo tem como justificativa o aprofundamento desta temática, buscando constituir-se em um material que auxilie aos interessados na utilização de todos os levantamentos e postulações aqui tomadas, em ponto de partida para outros aprofundamentos e dissertações referentes. A metodologia adotada para esta pesquisa foi de predominância qualitativa, com consulta bibliográfica de artigos, livros e demais publicações referentes à temática, por seu caráter de revisão de literatura. Salienta-se que, através da pesquisa em uma resumida parte da vasta literatura que defende os benefícios de os jogos e brincadeiras serem formas de a criança exercitar todas as suas potencialidades que facilitam o desenvolvimento de seu lado social, motor e cognitivo, o trabalho tem a pretensão de confirmar o entendimento sobre a ludicidade funcionar como poderosa ferramenta pedagógica de fomento ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como alicerce científico o pensamento de grandes teóricos, como Ivic (2010), Jaulin (1981), Munari (2010), Negrine (2000) e Santos (1997), entre outros que discorrem sobre a importância para a aprendizagem e a forte influência (que não deve jamais ser desprezada) dos jogos e brincadeiras como motivadores deste processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação infantil. Jogos educativos.

Playfulness as a facilitating element for learning in early childhood education

Abstract

Playfulness, understood here as a pedagogical tool that fosters the process of literacy in Early Childhood Education, has proven to be more than a didactic resource, it promotes interaction and stimulates affectivity, conditioning itself, therefore, in an indispensable element of pedagogical practice. teaching professionals who work at this level of education. Based on this premise, this article has as its justification the deepening of this theme and constitutes a material that helps those interested in using all the surveys and postulations taken here, as a starting point for further research and related dissertations. The methodology adopted for this research was of qualitative predominance and related to bibliographic consultation in articles, books and other publications related to the theme. It should be noted that through research in a summarized part of the vast literature that defends the benefits of games and play being ways for the child to exercise all their potentialities that facilitate the development of their social, motor and cognitive side, the work is intended to confirm the understanding of playfulness to function as a powerful pedagogical tool to foster the teaching-learning process, having as a scientific foundation, the thinking of great theorists: Ivic (2010), Jaulin (1981), Munari (2010), Negrine (2000) and Santos (1997), among others who discuss the importance of learning and the strong influence (which should never be neglected) of games and games as motivators of this knowledge-building process.

Keywords: Learning. Child education. Educational games.

El lúdico como elemento facilitador del aprendizaje en educación infantil

Resumen

El juego lúdico, entendido aquí como herramienta pedagógica que favorece el proceso de lectoescritura en Educación Infantil, es manifestamente más que un recurso didáctico, promueve la interacción y estimula la afectividad, convirtiéndose así en un elemento indispensable de la labor pedagógica de los profesionales de la docencia que trabajan en este nivel educativo. Partiendo de esta premisa, el presente artículo se justifica por profundizar en esta temática y constituirse en un material que ayude a los interesados a utilizar todos los estudios y postulados aquí tomados, como punto de partida para otros es-

tudios en profundidad y disertaciones afines. La metodología adoptada para esta investigación fue predominantemente cualitativa y se centró en la consulta bibliográfica en artículos, libros y otras publicaciones relacionadas con el tema, debido a su naturaleza de revisión de literatura. Cabe destacar que a través de la investigación en una parte resumida de la vasta literatura que defiende los beneficios del juego y el jugar como formas para que los niños ejerciten todo su potencial que facilitan el desarrollo de su lado social, motor y cognitivo, el trabajo pretende confirmar la comprensión de que lo lúdico funciona como una poderosa herramienta pedagógica para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como fundamento científico el pensamiento de grandes teóricos: Ivic (2010), Jaulin (1981), Munari (2010), Negrine (2000) y Santos (1997), entre otros que discuten la importancia para el aprendizaje y la fuerte influencia (que nunca debe ser desestimada) del juego y el jugar como motivadores de este proceso de construcción de conocimiento

Palabras clave: Aprendizaje. Educación infantil. Juegos educativos.

Introdução

O desenvolvimento integral de uma criança é condicionado pela aprendizagem que deve ser prazerosa e atraente. O ensino, que se apodera de elementos do brincar em ambientes de aprendizagem gratificantes, é estimulante da percepção e interação do aluno em constante socialização do saber, oportunizado pelo contato com a ludicidade. Neste ambiente, onde prevalece o brincar como elemento motivacional do processo de ensino e aprendizagem, a alegria e o prazer da atividade, cria-se um clima harmônico propício à intensificação do acerto e da confiança.

O brincar corresponde à melhor maneira de estabelecer uma interatividade entre alunos e com o professor, uma vez que, através de ações lúdicas, há a oportunidade de um contato mais direto entre os sujeitos que necessitam inter-relacionar-se nas ações que as brincadeiras propiciam. Por conseguinte, suplantam-se barreiras de timidez, isolamento, ao mesmo tempo que se estabelece a dialogicidade.

Por esta visão, justifica-se a escolha do tema “A ludicidade como elemento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil” para o aprofundamento da temática sobre o uso de jogos e brincadeiras enquanto ferramentas pedagógicas de fomento ao processo de construção do conhecimento, que encontra expressão nas atividades lúdicas, uma área rica de conceituações e instrumento motivacional da aprendizagem infantil,

na intenção de aprofundar a temática para, quem sabe, servir de subsídio e pesquisa que auxiliem na prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por este artigo, objetiva-se entender os fatores que contribuem para a aprendizagem das crianças através das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas da Educação Infantil. Para esse intento, a metodologia da pesquisa adotada foi a revisão de literatura em viés bibliográfico, e a linha de pensamento teve como base autores como Ivic (2010), Jaulin (1981), Munari (2010), Negrine (2000), Santos (1997) e outros mais que serão referenciados ao final deste texto, percorrendo em artigos acadêmicos e livros, que foram citados ao longo do desenvolvimento deste trabalho, cujo objetivo geral é a análise das contribuições das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se, com tudo que aqui está exposto e debatido em sólidas pesquisas científicas na literatura relacionado ao assunto, que a compreensão dos jogos e brincadeiras como apenas meio de distração do aluno seja mudada para a certeza de que estes são, comprovadamente, elementos facilitadores de apoio à aquisição de novas aprendizagens que possibilita ao aluno gostar de aprender de modo prazeroso.

Fundamentação teórica

A forma como o educador propõe as atividades lúdicas às crianças deve levar em consideração as inerências do estágio de desenvolvimento delas, posto que as relações estabelecidas pelas crianças com os elementos e materiais propostos se dão, a princípio, por meio da exploração sensorial e de seu uso atrativo por elas, em que, no desenrolar das brincadeiras, fluirão a imaginação e a necessidade de mais complexidades no encadeamento da cognição em ramificações que nunca são finalizadas.

Por isso, é de fundamental importância o zelo na correta escolha desses elementos e na situação em que eles devem ser motivados. Com efeito, o educador tem papel essencial nessas proposições, já que a ele cabe auxiliar o aluno, atentando-se sempre ao cuidado na indução do estudante no agir, visto que, quando se induz à ação, existe a probabilidade de interferir em ações futuras desse mesmo aluno pelo amparo condicionado e constante que cessou quando deveria.

Indiscutivelmente, o ato de brincar estimula a memória que, ao entrar em ação, amplia-se e organiza o material a ser lembrado. A ludicidade é, por efeito, uma necessidade a ser motivada sem que fundamentalmente seja proposta como diversão, mas em sentido de construção que leve à criança as características da associação que se dá no uso de objetos e jogos lúdicos que faz com que relações sejam criadas e argumentos sejam propostos.

O brinquedo entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização (Santos, 1997, p. 23).

Esta inferência de Santos (1997) referente ao brincar e sua relação associativa aos objetos pontua, com ênfase, o valor da construção da aprendizagem através das características simbólicas dos elementos lúdicos e suas possibilidades reais de relacionar diferentes argumentos e construção de ideias; por conseguinte, uma alfabetização significativa é, efetivamente, promovida, entre outras, pela ludicidade: uma proposta de prática educacional que encarta o conhecimento, a fala, o pensamento, o sentimento e o ganho no rendimento escolar.

Tomar o brincar como opção metodológica no cotidiano do fazer pedagógico na Educação Infantil, quando não estão compreendidas as nuances relacionais entre professor e aluno, não permite alcançar seus benefícios, porquanto a maturação biológica que estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo obedece significativamente às mudanças de gênero da criança, que, invariavelmente, necessita do relacionamento afetivo que a situe como criança que verdadeiramente é. Entender fora desse contexto é condicionar a criança à falta de mediação que ela necessita ter do professor como elo de entendimento, consigo e seu meio.

Jogos educativos e eficácia no ato de alfabetizar

O jogo é tão antigo quanto o próprio homem; na verdade, o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos. O jogo é necessário ao processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo, principal-

mente, como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade enquanto expressão de ideais comunitários.

Na concepção piagetiana, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas, gerando, ainda, um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança. No entanto,

O brincar (para a criança) é uma forma de assimilar o real e adaptar-se ao mundo social, dos adultos, permitindo, assim, suprir suas necessidades afetivas e cognitivas. Para Piaget, na brincadeira ‘do faz-de-conta’ a criança cria símbolos lúdicos, desenvolvendo uma linguagem própria, para reviver momentos que julgam interessantes (Munari, 2010, p. 12).

O uso da informática na Educação através de softwares educativos é uma das áreas que ganhou mais terreno ultimamente. Isso se deve, principalmente, à criação de ambientes de ensino e aprendizagem individualizados (ou seja, adaptados às características de cada aluno), somada às vantagens que os jogos trazem consigo: entusiasmo, concentração, motivação, entre outras. Os jogos mantêm uma relação estreita com a construção do conhecimento e possuem influência como elemento motivador no processo de ensino e aprendizagem. Existem certos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos e que podem ser resumidos assim:

Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total (clima de entusiasmo, sentimento de exaltação e tensão seguidas por um estado de alegria e distensão).

Envolvimento emocional.

Atmosfera de espontaneidade e criatividade.

Limitação de tempo: o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim; isto é, tem um caráter dinâmico.

Possibilidade de repetição.

Limitação do espaço: o espaço reservado seja qual for a forma que assuma é como um mundo temporário e fantástico.

Existência de regras: cada jogo se processa de acordo com certas regras que determinam o que ‘vale’ ou não dentro do

mundo imaginário do jogo. O que auxilia no processo de integração social das crianças.
Estimulação da imaginação e auto-affirmação e autonomia (Santos, 1997, p. 29).

A utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem e funciona como metodologia diferenciada pela razão de proporcionar, entre tantos benefícios ao processo de construção do conhecimento, a melhor maneira de a criança quebrar a barreira natural da timidez, facilitando, com efeito, a sociabilidade. Entre outros benefícios, podem ser citados ainda:

O jogo é um impulso natural da criança, funcionando assim como um grande motivador;

A criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo;
O jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço;

O jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva;

O jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração, etc. (Santos, 1997, p. 30).

A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal. O jogo é o vínculo que une a vontade ao prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos cria ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

A expressão da ludicidade através dos jogos na alfabetização

Afirma-se que a criança é um ser em constante construção de seu conhecimento, que aprende mais facilmente quando está brincando, o que acontece naturalmente, sendo que a inserção de elementos lúdicos que favoreçam o desenvolvimento de seu aspecto cognitivo, emocional e psicológico é bem recepcionada por ela, funcionando como instrumentos motivadores e facilitadores de sua aprendizagem.

Assim sendo, a despeito de seu contexto etimológico proveniente do latim – ludus, que significa “jogos” –, a palavra lúdico engloba bem mais do que essa rasa referência; ela se constitui como elemento necessário ao fazer pedagógico de um profissional do magistério.

Expressa, portanto, a importância dessa atividade enquanto instrumento metodológico que deve ser abordado como premissa de um melhor aprendizado dos alunos em relação às diversas áreas do conhecimento, como fomento em cada conteúdo programático e por meio de objetivos a serem alcançados através dessa atividade favorecedora à exploração do potencial e desenvolvimento das habilidades que possam ser proporcionadas no entendimento de ser uma excelente contribuição para a interação que aperta em fortes nós a confiança do alunado em relação ao professor. Assim sendo:

[...] só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. Portanto, o brincar constitui parte integrante no processo de aprendizagem, contudo, para que ocorra um bom aproveitamento das brincadeiras no contexto escolar, faz-se necessária a criação de um ambiente adequado, com espaço suficiente para o faz de conta (Negrine, 2000, p. 14).

Ludicidade comporta definições das mais subjetivas e variadas pelo apanhado para fundamentar cientificamente sua conceituação. Negrine (2000) é quem a conceitua melhor, ao asseverar como sendo um estado de espírito com saber progressivo que, paulatinamente, condiciona uma conduta de aprendizagem intimamente relacionada ao seu modo de vida.

Pode-se, ainda no entendimento de Negrine (2000), relacionar lúdico à qualidade estimulada da fantasia, da alegria, do divertimento e brincadeira, como conceitual a métodos educacionais em grande uso na Educação Infantil, sobretudo a partir da definição da ideia de “jardim de infância” que sobejamente faz uso de jogos e brinquedos que devem ser dirigidos pelo professor em sala de aula como um recurso atrativo no ensino e aprendizagem. Com efeito, testifica-se que ludicidade é uma forma de a criança encontrar resistência através do descobrimento de manobras motivacionais ao enfrentamento do desafio de ser por si –

andar com as próprias pernas –, firmando o livre pensar que a induz a conceituar responsabilidade em seus atos no aprender brincando.

O uso de jogos e brincadeiras na alfabetização

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem o caráter de uma pedagogia diferenciada quando esta possibilita uma rica prática que utilize os elementos da experiência cognitiva. De acordo com esses instrumentos referenciais da Educação Infantil, os jogos e brincadeiras, quando utilizados como fatores de motivação da aprendizagem, mormente na alfabetização, auxiliam o professor na elaboração de métodos diferenciados que motivam o processo de ensino e aprendizagem, no que se torna dinâmico e prazeroso para o alunado deste nível de ensino, condicionando ganho e eficiência em sua prática.

Com efeito, a escola deve apropriar-se deste método, que não é nenhuma inovação por sua contextualização histórica, como fator motivacional da aprendizagem e oportunizar maneiras de sua aplicabilidade na formulação de sua proposta pedagógica que tenciona um ensino qualitativamente mais abrangente e que entenda a criança em suas fases desenvolvimentais. Vygotsky (*apud* Ivic, 2010) teoriza que a criança, desde seus primeiros dias, é condicionada à ambiência social, ao relacionamento, ao contato com o mundo, o que, efetivamente, somente se dá pelas formas que privilegiam o contato com seus pares.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky *apud* Ivic, 2010, p. 10).

Jaulin (1981, p. 5) preconiza que: “o brinquedo é como um objeto cultural, não pode ser isolado da sociedade que o criou, e reveste-se de elementos culturais e tecnológicos no contexto histórico social”. Tanto é fato que os jogos e brincadeiras sempre motivam o agrupamento e a interação.

Pode-se afirmar que os jogos e brinquedos têm sempre uma associação com as crianças, as quais estão inseridas em um contexto social, o que faz com que os jogos e brinquedos também façam parte dessa cultura. Suas especificações e utilidade se darão em função do valor simbólico atribuído a eles.

Presume-se que os jogos e brincadeiras promovam o envolvimento, a solidariedade e a ética social, mesmo que suas potencialidades sejam menores do que as dos participantes, pondo à prova os limites, moldando as emoções, elementos que são cruciais e motivacionais ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a interação é fator que condiciona a percepção, que, com efeito, viabiliza a cognoscência.

Não é sem propósito afirmar que a aprendizagem da criança se inicia como um sistema de representação do mundo infantil, e as brincadeiras e os jogos auxiliam também nesta construção. Saber valorizar, enquanto responsável pela educação infantil, seja pai, responsável ou professor, é observar suas nuances em todas as dimensões, no entendimento de que estas devem progredir simultaneamente. Se uma delas se sobressair em relação às outras, ocorrerá um desequilíbrio. Piaget (*apud* Munari, 2010) bem define esta temática ao afirmar que:

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneçam às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar a realidade intelectual, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (Piaget *apud* Munari, 2010, p. 33).

Em tempo: é clara a concepção por muitos teóricos de que, através das brincadeiras e jogos, podem acontecer mudanças nos aspectos físicos, intelectuais e morais, que resultarão em benefícios na formação da personalidade do adulto que a criança irá se tornar.

O jogo, mais do que uma forma de interação e sociabilidade, tem a maneira de produzir nas crianças o sentido de ganhar e perder, de condicioná-las a aprender a respeitar as limitações e conhecer as limitações dos companheiros. Nesta inferência, a percepção é constantemente estimulada, potencializando a aprendizagem, no que um professor partidário desse

entendimento sabe utilizar esta forma de ludoeducação como fator de insumo na alfabetização das crianças.

Resultados e discussão

O compromisso de um educador, segundo Jaulin (1981), deve ser pautado na persecução dos fatores motivacionais que fomentem o desenvolvimento e a transmissão de valores que estimulem a interação, a solidariedade, o respeito mútuo, a compaixão e muitos outros que podem ser gerados através da ludicidade que oportuniza o agrupamento em situações livres do formalismo escolar no cotidiano do alunado.

Forest e Weiss (2000, p. 57) sintetizam bem esse posicionamento:

É comum no exercício do magistério grande parte dos professores considerar os seus conhecimentos (determinados pelos currículos ou por suas convicções pessoais) os mais importantes. Dessa forma, desconsideram-se a participação e envolvimento dos alunos em uma relação que se desenvolverá por muito tempo. Aqui, esse procedimento comum é visto como um excesso de autoridade do professor e de exclusão do aluno, o qual não se coaduna com a intenção de estimular a cooperação.

As propostas pedagógicas devem encartar em seu arcabouço conteudista o objetivo a ser trabalhado com o abstrato da ludicidade, em que as brincadeiras e os jogos solidificam a vivência do abstrato como pressuposto de um aprendizado mais significativo, que abarque para além da realidade curricular normativa (Forest; Weiss, 2000).

Nesse entendimento, a afetividade é tecida pelas relações construídas nas interações naturais ocorridas nas atividades lúdicas, e essa ideia tem arrimo em muitos pensadores que enfocam a atividade lúdica no processo de desenvolvimento humano. Moura (©2014) afirma que a aprendizagem é deveras facilitada pela ludicidade e fomenta o desenvolvimento pessoal, social e cultural, assim como colabora para a saúde mental, facilitando o processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento.

Destarte, é imprescindível que, na essência do trabalho da atividade lúdica, o professor busque o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica a partir das descobertas de seu cotidiano escolar. No dizer de Bassedas

(1999), a ludoeducação fomenta o processo de construção do conhecimento da criança pela possibilidade de a atividade lúdica intensificar e promover a interação professor e aluno, construindo, com efeito, uma relação de confiança e afetividade.

Pode-se afirmar neste conceito como premissa que o uso da ludicidade no processo educativo requer a utilização de metodologias agradáveis, adequadas e propícias às crianças, em que a educação pode ocorrer obedecendo aos parâmetros lógicos destas; suas características e seus interesses não devem ultrapassar as “lógicas fronteiras de seu mundo”. Com efeito, as brincadeiras são necessárias para as crianças expressarem as necessidades de suas fantasias que se revertem em experiências, desejos e emoções que escancaram suas realidades interiores (Moura, ©2014).

Esta assertiva encontra arrimo em Vygotsky (1998, p. 23), quando afirma que a brincadeira é: “Um espaço de aprendizagem onde a criança ultrapassa o comportamento cotidiano habitual de sua idade, onde ela age como se fosse maior do que é, representando simbolicamente o que mais tarde realizará”.

A construção da identidade das crianças, não obstante ser uma naturalidade, encontra conceito na forma relacional ocorrida em seu mundo social, onde elas se deparam com relações e sentimentos que podem ser trabalhados para uma melhor forma de enfrentamento, conforme assevera Vygotsky (1998), no que define como uma transposição de sua vida usual. Este “cotidiano habitual” deve ser visto na maneira do fazer pedagógico estribado pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e suas inferências na atividade lúdica na Educação Infantil.

A ludicidade, portanto, nesta mesma linha conceitual que também é corroborada por Forest e Weiss (2000), é um poderoso mecanismo de aprendizagem com o qual a criança adquire conhecimento, desenvolvendo suas capacidades de raciocínio, criando e resolvendo problemas.

Com efeito, torna-se imprescindível, na posição de Forest e Weiss (2000), que a comunidade escolar tome ciência do real benefício de ser conhecedora da maneira pela qual a criança adquire o conhecimento. Porquanto, a centralidade da educação hoje é o aprender a aprender; por conseguinte, o professor deve atuar como aquele que desarranja e direciona o conhecimento a ser adquirido, instigando esta busca sempre.

O ambiente lúdico, ainda na concepção de Forest e Weiss (2000), é a seara desta aprendizagem significativa, pelas provadas razões de que:

quando, previamente, consultam-se os conhecimentos dos alunos, desarranjando (problematizando) a realidade conhecida, fornecendo formas que os auxiliem no arranjo (sistematização) do conhecimento em outra realidade naturalmente por eles buscadas em um ambiente que lhes seja propício, amparado por mecanismos que propiciem a atividade pela simbologia da ludicidade que faz aflorar a criatividade na formulação da fantasia, tem-se, de fato, a ocorrência da aprendizagem.

Wajskop (1997, p. 36) teoriza em concordância de pensamento ao exposto e mais claramente define: “A criança, na atividade lúdica, projeta seu modo de ser e, por meio dela, é auxiliada a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades”. Assim compreendido, é correto afirmar que a escola de Educação Infantil deve oportunizar, através de sua proposta pedagógica, a contemplação de projetos que identifiquem sua postura com o comprometimento da ludicidade como instrumento necessário à práxis educacional do profissional do magistério atuante na Educação Infantil.

Conforme Forest e Weiss (2000), muitas são as oportunidades de relação em um cotidiano da criança, sendo o brincar coletivo a melhor forma de interação dos alunos da Educação Infantil e que, efetivamente, os situa em um ambiente que deve ser despojado da práxis conceitual escolar para a ambiência que lhes permita a expressão da naturalidade de sua condição de seres em formação.

A “experimentação do mundo” dada através da exploração e descobertas pela criança encontra facilidades pela atividade lúdica, assim como uma segurança que pode ser percebida pela forma que meninos e meninas se permitem a conviver uns com os outros em aprendizagem espontânea. Pode-se afirmar-se categoricamente, partindo dessa premissa, que os espaços lúdicos (brinquedotecas) estão para a Educação Infantil tanto quanto o seu currículo está direcionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Conclusão

De tudo quanto foi pesquisa e aqui discorrido, sobressai-se a certeza que tomou forma mais clara: a aprendizagem acontece de maneira mais significativa quando a criança brinca, e a ludicidade é verdadeiramente um processo que se interliga com as ocorrências das transformações tão cla-

ramente proporcionadas pela maneira que as pessoas interagem com o mundo, seus semelhantes e consigo mesmas.

Os jogos e as brincadeiras têm essa maneira de proporcionar qualidade à estrutura mental dos que aprendem através deles. Entende-se, por tudo o que foi exposto, que modificações de comportamento se dão, verdadeiramente, pela interação e percepção de um indivíduo por sua ambiência, e nenhum fator contribui mais para isso do que a ludicidade por suas expressões dos jogos e brincadeiras.

Ressalta-se que a ludicidade não ocorre somente na educação formal propriamente dita, mas em todos os segmentos da vida da pessoa. Ela não pode ser compreendida como afeita somente às crianças, pois a aprendizagem não se dá somente na escola; ela é natural e constante na vida do ser humano tanto quanto o ato de respirar. Mesmo ela sendo constante, o que se aprende com mais valor é de intencionalidade própria, a qual pode ser despertada pelo prazer de aprender com motivação e estímulo através de recursos atrativos que induzem a pessoa a enriquecer os seus conhecimentos.

No formalismo da educação, o professor que faz uso destes recursos, que, diga-se de passagem, não são inovadores, tem a maneira de tornar a sua prática mais eficiente e o seu aprendizado mais prazeroso ao aluno, motivado pela inserção dos jogos e brincadeiras em seu planejamento diário. Não é sem sentido pontuar que a motivação é condição necessária ao processo de aprendizagem.

O relacionamento pessoal torna isso mais facilmente compreendido, da mesma forma que as brincadeiras oportunizam o estabelecimento de amizades e a quebra de elos que prendem a criança à timidez, que, com efeito, reforçam habilidades sociais e a construção do próprio conhecimento, conceituando o seu próprio senso de formulação de pensamento. Sem dúvida alguma, a criança brincando desenvolve sua atenção e afetividade.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade, por suas expressões de jogos e brincadeiras educativas, é uma necessidade pedagógica na Educação Infantil para que melhor aconteça e se fundamente o processo de ensino e aprendizagem.

Recebido em: 10/04/2025

Revisado em: 28/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: pauloroberlando@gmail.com.

Referências

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar**: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Santa Catarina: ICPG, 2000.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

JAULIN, Robert. **Jogos e brincadeiras**: formas de facilitação da aprendizagem. Rio de Janeiro: Ática, 1981.

MOURA, GlauCIA. A relação entre cuidar e educar na Educação Infantil. **NetSaber**, ©2014. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17366/artigo_sobre_a_relacao_entre_cuidar_e_educar_na_educacao_infantil. Acesso em: 29 jun. 2025

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pinto dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

O papel da educação nas masculinidades: a reconstrução das masculinidades com homens autores de violência contra as mulheres

YSSLARIANE NIESLEY BEZERRA SANTOS¹

DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar como práticas educativas direcionadas à conscientização das relações de gênero entre homens autores de violência podem contribuir para a redução da reincidência dos ciclos de violência. Para isso, foi realizada uma pesquisa investigativa bibliográfica de abordagem quali-quantitativa através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na tentativa de investigar quais intervenções educativas, no contexto de conscientização sobre as relações de gênero, são aplicadas com homens autores de violência no Brasil. Os resultados revelam uma escassez de pesquisas acadêmicas externas para essas práticas. Além disso, destacaram-se temas recorrentes, como: a naturalização da violência pelos homens que a praticam; a influência das masculinidades na perpetuação de comportamentos agressivos; e a ausência de educação sexual direcionada a esse público. Vale destacar que, até o momento, não há análises de longo prazo sobre os impactos dessas práticas educativas nos homens após sua participação. Contudo, evidências obtidas por meio de depoimentos de psicólogos que atuam em grupos com esses homens apontam para transformações significativas. Entre elas, destacam-se a reconstrução de ideias inovadoras sobre masculinidade e o desenvolvimento de um maior contato com as próprias emoções, promovido pelo processo psicoeducativo. Desta forma, conclui-se que a educação é uma ferramenta essencial para promover mudanças nos comportamentos relacionados às violências de gênero, reforçando a necessidade de ampliar e aprofundar estudos sobre a temática. Palavras-chave: Homens autores de violência. Educação. Relações de gênero. Masculinidades.

The role of education in masculinities: the reconstruction of masculinities with men who commit violence against women

Abstract

The purpose of this study is to examine how educational interventions aimed at fostering awareness of gender relations among men who have perpetrated violence may contribute to breaking the recurrence of violent cycles. To achieve this, a mixed-methods bibliographic investigation was conducted using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with the goal of identifying which educational approaches, focused on gender-awareness, are implemented with male perpetrators of violence in Brazil. Findings indicate a notable scarcity of external academic research on such initiatives. Recurring issues emerged, including the normalization of violence by the men who engage in it; the role of dominant masculinity norms in sustaining aggressive behaviors; and the lack of sexual education tailored to this demographic. Notably, no long-term evaluations have yet been conducted on the sustained impact of these educational programs after participants complete them. Nevertheless, qualitative evidence drawn from the testimonies of psychologists facilitating these groups points to meaningful transformations. These include the reframing of masculinities in more inclusive and non-violent terms, as well as the development of greater emotional self-awareness, fostered through psychoeducational processes. Overall, the study concludes that education constitutes a critical tool for driving behavioral change in relation to gender-based violence, underscoring the need to broaden and deepen scholarly inquiry into this field.

Keywords: Male perpetrators of violence. Education. Gender relations. Masculinities.

El papel de la educación en las masculinidades: la reconstrucción de las masculinidades con hombres que ejercen violencia contra las mujeres

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar cómo las prácticas educativas orientadas a la concienciación sobre las relaciones de género entre hombres autores de violencia pueden contribuir a la reducción de la reincidencia en los ciclos de violencia. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica de carácter cualitativo-cuantitativo a través de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con el propósito de indagar qué intervenciones educativas, en el contexto de la con-

cienciación sobre las relaciones de género, se aplican a hombres autores de violencia en Brasil. Los resultados revelan una escasez de investigaciones académicas externas sobre estas prácticas. Asimismo, se destacaron temas recurrentes, tales como: la naturalización de la violencia por parte de los hombres que la ejercen; la influencia de las masculinidades en la perpetuación de conductas agresivas; y la ausencia de educación sexual dirigida específicamente a este público. Cabe señalar que, hasta el momento, no existen análisis a largo plazo sobre los impactos de estas prácticas educativas en los hombres después de su participación. Sin embargo, las evidencias obtenidas a partir de los testimonios de psicólogos que trabajan con grupos de estos hombres apuntan a transformaciones significativas. Entre ellas, sobresalen la reconstrucción de ideas innovadoras sobre la masculinidad y el desarrollo de un mayor contacto con las propias emociones, promovido por el proceso psicoeducativo. De este modo, se concluye que la educación constituye una herramienta esencial para promover cambios en los comportamientos relacionados con las violencias de género, reforzando la necesidad de ampliar y profundizar los estudios sobre esta temática.

Palabras clave: Hombres autores de violencia. Educación. Relaciones de género. Masculinidades.

Introdução

O objetivo deste trabalho é elaborar uma investigação acerca do desenvolvimento de práticas educativas voltadas para homens autores de violência enquanto estratégia de enfrentamento à violência contra as mulheres. Nesse sentido, considera-se que a educação constitui um alicerce fundamental para a (re)construção das visões de mundo, promovendo a equidade entre os indivíduos, formas saudáveis de relacionamento e, consequentemente, redução dos sofrimentos gerados pelas aprendizagens e reproduções de masculinidades sustentadas pelas estruturas patriarcais vigentes.

Entre as diversas manifestações da violência, a violência de gênero se destaca como uma ramificação significativa. O termo “gênero” é amplo e norteador para compreender as questões relacionadas às violências contra as mulheres, podendo ser discutido e debatido por diversas perspectivas teóricas. Conforme Scott (1995), o gênero é construído a partir das relações sociais estabelecidas nas diferenciações entre o que é aprendido como “feminino” e “masculino”. Por outro lado, Butler (2019) define o gênero como resultado de atos e comportamentos repetidos, ou seja, performances culturais construídas e que, por isso, são fluidas e sujeitas a mudanças.

A violência contra as mulheres é, portanto, uma questão de saúde pública que precisa ser debatida com urgência. Seus impactos são severos, causando danos psicológicos, sociais e interpessoais, tanto nas vítimas quanto em seus familiares. No território brasileiro, a violência vive em um estado de vasta naturalização de seus fenômenos, apesar de se mostrar alarmante e preocupante. Esse fato, por muitas vezes, colabora para que mesmo aquelas que tiveram seus direitos básicos violados, postas em lugares de “objeto”, e não mais de sujeitos de ação de suas próprias histórias, possam ser julgadas socialmente como (co)responsáveis pelos atos violentos.

Conforme a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, às violências experimentadas pelas mulheres como consequência dessas estruturas podem ser tipificadas em: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. As violências físicas são compreendidas por condutas que tenham a intenção de prejudicar a integridade física; as psicológicas são atitudes verbais que podem causar prejuízos à saúde mental e à autonomia do sujeito; a sexual é entendida como atos não desejáveis e sem consentimento em manter, presenciar e/ou participar de relações sexuais ou de ações que privem o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos; a violência patrimonial é caracterizada por meio de comportamentos com a intenção de reter, diminuir ou destruir parcial ou totalmente qualquer bem ou pertence; por fim, a violência moral é denominada como toda e qualquer ação que tenha como objetivo principal difamar ou caluniar a integridade do sujeito (Brasil, 2006).

Dadas as tipificações, vale ressaltar que as violências não são necessariamente vivenciadas de forma isolada; constantemente elas acontecem de maneira simultânea. Segundo Saffioti (2015), independentemente do tipo de violência, sobretudo na de gênero, a violência de cunho psicológico e moral estará inevitavelmente presente devido à fragmentação da integralidade do ser mulher em virtude dos paralelos traçados pelas sujeições aos homens.

Dentro desses arranjos, existem desdobramentos nos marcadores sociais que impactam e influenciam de formas diferentes os sujeitos inseridos, não podendo ser tratados e expressos da mesma maneira. Saffioti (2015) define a metáfora do “nó”, formada a partir de três diferentes eixos, como condições básicas sociais, quais sejam: gênero, raça/etnia e classe social. Para a socióloga, as articulações em torno da compreensão desses polos são entendidas como retroalimentadores da estrutura patriarcal que influenciam a complexa vivência das relações e na consolidação das desigualdades.

Diante desses fatores, a interseccionalidade surge como um conceito essencial para abordar a problemática da violência contra as mulheres. Essa perspectiva oferece uma análise aprofundada que integra noções singulares e pluralistas, considerando questões de raça nos debates sobre gênero e direitos humanos, bem como questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos (Crenshaw, 2004). Assim, torna-se uma reflexão fundamental sobre a pluralidade inerente ao conceito de “ser mulher”, confirmando que múltiplas formas de opressão podem ocorrer simultaneamente. Esses fatores impactam diretamente as estatísticas e as dinâmicas que definem quem são as pessoas mais vulneráveis à violência (Kyrillo, 2020).

Nesse sentido, as estruturas sociais de ordem patriarcal não apenas se alimentam e permeiam os mecanismos de anulação das subjetividades e do pertencimento dos corpos femininos, mas também moldam as construções históricas e culturais das masculinidades (Saffioti, 1999; Scott, 1995). Conforme apontado por Connell e Messerschmidt (2013), essas masculinidades variam no tempo e no espaço, sendo a hegemonia masculina uma forma de organização que não só legitima a dominação masculina sobre as mulheres, mas também a subordinação de outros grupos, como a comunidade LGBTQIA+.

Welzer-Lang (2001) expõe que a construção das masculinidades influencia diretamente a reprodução e manutenção das violências de gênero e de suas consequências. Segundo o sociólogo, as aprendizagens tradicionais às quais os meninos são expostos desde a infância promovem ideias de que a “masculinidade verdadeira” está ligada à força, ao controle e à invulnerabilidade. Portanto, a desconstrução das masculinidades hegemônicas e a promoção de formas alternativas de expressão masculina são aspectos centrais para a construção de novas formas de ser-no-mundo, desvinculadas da assimetria de poder e estereótipos de gênero.

De acordo com Welzer-Lang (2001), os homens são inseridos e julgados no processo de ensino e aprendizagem pelos próprios homens. Esse processo é denominado, por ele, como a “casa-dos-homens”, em que são estabelecidos os pressupostos necessários para a construção do masculino ideal em uma coletividade fraternal, estipulando as regras, ritos, movimentos e reações. Nessa passagem obrigatória de socialização, é expressa a aversão necessária aos aspectos que se distinguem desse êxito, ou seja, a feminilidade. Sendo assim, aqueles que se distanciam das normas cristalizadas do masculino se aproximam do ser-mulher, lidos por eles como fracos e “não homens”, pejorativamente classificados como “veados”.

Por essa razão, sem a intenção de justificação dos atos, o próprio autor de violência, em diferentes graus, inflige sofrimento a si ao reproduzir essas práticas e comportamentos padronizados (Hooks, 2004). Nesse sentido, Bell Hooks (2004) acrescenta que a internalização desses estereótipos limita a expressão emocional e dificulta a construção de conexões interpessoais saudáveis. A pressão para se adequar a esses padrões impacta o bem-estar emocional dos homens e a qualidade de suas relações sociais, perpetuando a misoginia e os ciclos de agressividade como modelos ideais.

Portanto, homens que almejam alcançar a masculinidade patriarcal veem a violência como parte central de sua identidade, primeiramente dirigida a si e posteriormente aos outros. Essa construção é sustentada por um processo educativo que associa virilidade à força e ao domínio, incentivando a repressão de vulnerabilidades e a exaltação da agressividade. Ao tentar atender a esses padrões, os homens vivenciam um sofrimento psíquico contínuo, fruto da pressão para provar sua virilidade e da desconexão emocional imposta pela sociedade. Assim, a masculinidade idealizada perpetua ciclos de dor e isolamento (Welzer-Lang, 2001).

Sendo assim, em consonância com a Política Nacional de Enfrentamento à Violência, é necessário abordar as violências inserindo dimensões em torno da prevenção, assistência e assecuração de direitos (Brasil, 2012). Desse modo, faz-se imprescindível uma desconstrução crítica das masculinidades patriarcais e construção de masculinidades feministas. Segundo Butler (2021), para consolidar o enfrentamento, é essencial articular políticas de atos não violentos. Isso implica despir-se de ideias morais, individuais e ético-normativas e reconhecer os “outros” em suas dimensões únicas como dignos de seus direitos, visando à promoção da equidade e à resistência à destruição.

De acordo com Paulo Freire (1987), a construção de uma educação crítica, que incentive questionamentos, reflexões e diálogos, é essencial para desenvolver a consciência dos indivíduos. Esse processo permite uma educação emancipatória, voltada para a transformação das estruturas sociais e a promoção de mudanças significativas na forma como as relações e práticas sociais são construídas e vivenciadas. Nesse sentido, corroborando as ideias de Hooks (2018), apenas por meio da educação e das práticas não violentas será possível compreender e estabelecer uma liberdade desvinculada das amarras sociais, que visem produzir formas empáticas e respeitosas de ser-no-mundo.

Posto isso, o objetivo deste trabalho é analisar como práticas educativas direcionadas à conscientização das relações de gênero entre homens autores de violência podem contribuir para a redução da reincidência dos ciclos de violência. Para isso, a pesquisa visa investigar quais intervenções educativas, no contexto de conscientização sobre as relações de gênero, são aplicadas com homens autores de violência no Brasil, a partir das produções acadêmicas; verificar os principais fatores que contribuem para a reincidência da violência doméstica e familiar, bem como identificar os principais impactos das práticas educativas na mudança dos comportamentos violentos e na (re)construção das masculinidades.

O trabalho será estruturado em três partes principais. A metodologia descreverá o referencial teórico utilizado e a abordagem empregada na construção da pesquisa ao longo do seu desenvolvimento. Em seguida, os resultados e discussões apresentarão as análises qualitativas, articulando os dados obtidos com o referencial teórico trabalhado. Por fim, as considerações finais trarão um fechamento do estudo, destacando as principais conclusões alcançadas e as contribuições oferecidas pela pesquisa.

Metodologia

Este estudo se deu na forma de pesquisa investigativa bibliográfica de abordagem quali-quantitativa, fundamentada nos pressupostos do referencial teórico feminista. Os estudos bibliográficos caracterizam-se por ser realizados mediante o debruçamento de fontes de pesquisas feitas anteriormente (Gil, 2019). As abordagens qualitativas são definidas por Deslandes e Minayo (2007) como o aprofundamento subjetivo no que corresponde aos significados nos valores, relações, crenças e abordagem quantitativos; por outro lado, baseiam-se nos aspectos da quantificação dos dados coletados e observados.

Para isso, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponibilizada no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que constitui o maior acervo nacional de teses e dissertações. As buscas foram desenvolvidas através da utilização dos descritores: “autor de violência” (todos os campos) and “psicologia” (todos os campos) and “educação” (todos os campos). Os critérios de inclusão foram: a) delimitação de tempo entre 2019 e 2024; b) inserção na BDTD; c) recorte temático relacionado à educação, violência de gênero,

psicologia e comportamento de homens autores de violência; d) escrito em língua portuguesa.

A partir da coleta das produções acadêmicas, foi realizada uma tabulação dos dados. O processo de análise incluiu uma leitura flutuante das teses e dissertações, com o intuito de identificar o número de trabalhos publicados, abordagens metodológicas e resultados apresentados nas pesquisas, permitindo uma visão crítica sobre as práticas educativas voltadas à conscientização de gênero. Além disso, buscou-se contribuir com novas perspectivas para a redução da reincidência de violência doméstica por meio da educação de homens autores de violência.

Bases epistemológicas para a reconstrução das masculinidades: leituras críticas da violência de gênero

Durante a pesquisa, foram levantadas 133 produções científicas na BDTD a partir dos descritores especificados. Destas produções, conforme a filtragem dos critérios estabelecidos, permaneceram cinco teses e dissertações, sendo uma delas repetida, resultando, portanto, em três dissertações e uma tese. No que diz respeito aos territórios de origem das produções, duas foram escritas em São Paulo, uma em Mato Grosso e uma no Paraná. Esses estudos revelam temas recorrentes, como: a naturalização da violência pelos homens que a praticam, as masculinidades como um fator que reforça comportamentos agressivos e a ausência de educação sexual direcionada aos homens autores de violência, sendo os temas centrais de discussão abordados no presente trabalho.

Para melhor elucidação, será apresentado um breve resumo dos estudos levantados. O primeiro estudo, escrito por Sabrina Silva em 2019, intitulado “A educação sexual formal/informal dos autores de violência sexual contra crianças e adolescentes: contribuições da teoria psicanalítica”, caracteriza-se por uma abordagem quali-quantitativa à luz da psicanálise. Seu objetivo foi investigar os conhecimentos que influenciaram o processo de educação sexual dos homens autores de violência. Em seguida, a dissertação “A atuação do psicólogo com homens autores de violência: alcances e desafios”, de Raquel Auler (2020), adota uma metodologia quantitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com psicólogos que trabalham com grupos de homens que praticaram violência.

A pesquisa de mestrado “Crenças disfuncionais e pensamentos distorcidos em autores de violência sexual”, de Olga de Santana (2022), utilizou uma metodologia empírica, descritiva e de caráter transversal para investigar, no sistema prisional, as crenças disfuncionais e distorções cognitivas presentes em homens autores de violência sexual, especificamente aqueles que cometeram estupro. Por fim, o último estudo, uma tese de doutorado de Luã Dantas (2024), intitulado “Raciocínio moral de autores de violência doméstica contra as mulheres”, empregou a metodologia qualitativa com entrevistas semiestruturadas baseadas no método de Kohlberg, Moral Judgment Interview, para analisar o raciocínio moral de homens que cometeram violência doméstica.

Dito isso, a pesquisa de Auler (2020) mostra como muitos dos homens autores de violência não se percebem como criminosos, conforme os psicólogos facilitadores de grupos, evidenciando, assim, a naturalização da violência e/ou falta de percepção sobre os próprios comportamentos e a consequência deles. Da mesma forma, na tese de Dantas (2024), muitos dos homens que participaram dos grupos negavam as acusações ou minimizavam os fatos e suas consequências, utilizando isso como um mecanismo para se eximirem da culpa ou se apresentarem como vítimas de injustiça, na tentativa de reafirmarem a imagem de “cidadãos de bem”.

Esses fatos podem ser expressos por Bell Hooks (2004) quando reflete os relatos do terapeuta familiar Tarrence Real, que afirma que a violência não é meramente um subproduto das relações interpessoais entre os meninos no curso de seu desenvolvimento. Mas, em vez disso, a violência é, constantemente, apresentada como a forma primordial de interação entre eles. Hooks argumenta que, por meio da reprodução de atos violentos, ocorre a transição de meninos para homens em uma lógica patriarcal, reforçando a ideia de que a violência é intrínseca às expressões da masculinidade.

A perpetuação desses comportamentos, assim como a desconexão emocional que frequentemente os acompanha, não deve ser vista apenas como uma consequência, mas também como parte integrante da masculinidade normativa nas relações patriarcais (Hooks, 2004). Nesse contexto, sendo essas masculinidades construções sócio-históricas, a pesquisa de Dantas (2024) revela o quanto os ideais morais estão profundamente interligados às aprendizagens dos comportamentos e justificados por elas, visto que todos os entrevistados autores de violência se enquadram no

terceiro estágio do desenvolvimento moral. Segundo a teoria de Kohlberg, esse estágio se caracteriza pela conformidade aos padrões e estereótipos impostos pela sociedade, na tentativa de agradar.

Esse aspecto reforça as ideias de Saffioti (2015), que argumenta que a violência contra as mulheres não é um fenômeno isolado, mas sim uma consequência estrutural profundamente enraizada em um sistema patriarcal que organiza as relações sociais de poder. Segundo a autora, esse sistema não apenas mantém desigualdades de gênero, mas também legitima e normaliza práticas de violência como instrumentos de controle e dominação masculina. Nesse contexto, a violência deixa de ser um ato puramente individual e se configura como um mecanismo coletivo que visa à manutenção das hierarquias de poder, perpetuando, assim, uma cultura de opressão e subordinação.

A pesquisa de Santana (2022), por sua vez, revela não haver diferenças significativas em torno das crenças disfuncionais de agressores sexuais intrafamiliares e extrafamiliares, sugerindo, a partir disso, uma correlação com as perspectivas levantadas por Judith Butler (2019), que considera que os comportamentos são diretamente influenciados por valores culturais patriarcais, manifestados por performances sociais. Desse modo, todos os sujeitos inseridos na estrutura podem ser passíveis desses comportamentos.

Sendo assim, a ideia culturalmente enraizada do “monstro desconhecido” que ataca crianças contribui para a demonização e o distanciamento real de quem são os homens autores de violência, o que, por sua vez, compromete a proteção das vítimas. Confirmando esses aspectos, o 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024) revela que 64% dos estupros de vulneráveis são perpetrados por agressores pertencentes ao núcleo familiar, e, em relação ao local da violência, 64,7% dos casos das violências ocorreram no ambiente domiciliar.

Esses aspectos podem ser analisados à luz do pensamento de Judith Butler (2022), que aponta como a perpetuação da violência expressiva contra determinados grupos e categorias humanas reflete uma exclusão sistemática. Muitas vezes, esses grupos encontram-se desprotegidos pelo próprio regime de direitos humanos, que deveria assegurar sua proteção e existência. Silenciosa para os grupos dominantes, mas estatisticamente evidente e culturalmente autorizada, essa autorização de atos violentos transmite uma mensagem implícita. Assim, antes mesmo dos atos de violência em si, existe

uma cultura que legitima e sustenta essas ações contra indivíduos que, frequentemente, não são considerados dignos de luto.

A pesquisa de Silva (2019) destaca que a falta de percepção dos próprios atos por parte de homens autores de violência está diretamente associada à ausência de um suporte educativo adequado. Os discursos analisados revelaram uma carência de orientações sobre educação sexual tanto no âmbito familiar quanto escolar, indo além das noções restritas ao sexo e às doenças sexualmente transmissíveis. Esses fatores tornam-se ainda mais evidentes ao se considerarem as influências religiosas, pois 96% dos participantes se declararam católicos ou evangélicos. Apesar disso, 41% afirmaram não reconhecer em seus comportamentos nenhuma ação que se desvie dos ensinamentos religiosos.

Nesse contexto, destacam-se as ideias notáveis de Bell Hooks (2018), inspiradas por Paulo Freire (1987), que enfatizam que a educação como prática revolucionária da liberdade é essencial para a construção de novas realidades. Essa perspectiva aponta para a necessidade de promover novas masculinidades alinhadas aos ideais feministas. Assim, só serão possíveis avanços que culminem na minimização da violência como ferramenta de poder por meio da implementação de políticas públicas que fomentem práticas educativas voltadas à educação sexual e às reflexões sobre o gênero.

Entretanto, é importante evitar generalizações, reconhecendo que nem todos os indivíduos estão inseridos ou reproduzem os estereótipos rígidos, especialmente aqueles baseados em concepções dualistas de homem x mulher. Não se trata de considerar os homens como inimigos das mulheres ou os únicos responsáveis por comportamentos violentos, mas de compreender a totalidade das estruturas patriarcais e sexistas que sustentam essas dinâmicas (Hooks, 2019). Por essa razão, é necessário que todos os sujeitos se comprometam com a transformação dessas estruturas, promovendo mudanças profundas e coletivas.

Considerações finais

A partir disso, confirma-se que, no território brasileiro, há uma deficiência significativa de iniciativas voltadas à construção de conhecimento e à intervenção junto a homens autores de violência. Esse déficit pode ser explicado, em parte, pelo estigma que recai sobre esse grupo como objeto de pesquisa, além da dificuldade de acesso a tais intervenções, seja por

questões relacionadas ao trâmite judicial ou pela resistência dos próprios indivíduos. Ademais, as pesquisas apontam que a principal força motriz para a naturalização da violência e a possibilidade de reincidência reside na estrutura social em que se está inserido.

Além disso, torna-se evidente que a educação é uma ferramenta essencial para promover mudanças em relação às violências de gênero. Desde a infância, observa-se a perpetuação de estereótipos rígidos e específicos que buscam enquadrar indivíduos em um modelo considerado “ideal”. Nesse contexto, torna-se necessária a desconstrução e superação desses estereótipos, bem como a implementação de políticas públicas que abordem temas como a educação sexual e de gênero. Esses fatores são especialmente importantes diante da escassez de contato com essa temática, fator que pode contribuir para a minimização de indivíduos que procurem desenvolver comportamentos associados à violência como ferramenta de poder.

Vale ressaltar que, até o momento, não foram realizadas análises de longo prazo com homens autores de violência após a participação em práticas educativas. No entanto, de acordo com depoimentos de psicólogos que atuam com esses homens em grupos, há evidências claras de transformação, especialmente no que diz respeito à desconstrução das ideias homogêneas e ao contato com as próprias emoções, elevadas pelo processo psicoeducativo. Por essa razão, conclui-se que a construção de novas intervenções e pesquisas nesse sentido pode ser fundamental para a conscientização das relações de gênero, possibilitando a redução da reincidência dos ciclos de violência.

A construção de um futuro menos violento requer que se encare o problema de forma holística, compreendendo que mudanças estruturais na sociedade dependem de ações coletivas e individuais. Dessa forma, investir na educação, na pesquisa e na criação de espaços de reflexão e diálogo é um meio de transformar realidades e construir uma convivência mais justa, respeitosa e igualitária. Por fim, é essencial que se continue a questionar e reformular práticas e crenças que perpetuam a desigualdade e a violência, reafirmando o compromisso coletivo com a construção de uma sociedade livre de opressões.

Recebido em: 08/04/2025

Revisado em: 13/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT-AL). E-mail: yslariane.nbs714@gmail.com.

2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Graduado em Filosofia. E-mail: darlan.nlourengo@gmail.com.

Referências

AULER, Raquel. **A atuação do psicólogo com homens autores de violência**: alcances e desafios. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes**: norma técnica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Tradução: Alécia Bretas *et al.* São Paulo: Editora Unesp, 2022.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 2 jul. 2025.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento**: raça e gênero. Painel 1. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

DANTAS, Luã Carlos Valle. **Raciocínio moral de autores de violência doméstica contra as mulheres**. 2024. 127 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2024.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 6 jul. 2025.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOOKS, Bell. **The will to change**: men, masculinity, and love. New York: Atria Books, 2004.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução: Rainer Patriota. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KYRILLOS, Gabriela. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Rev. Estud. Fem.**, v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH-4Zj/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4 p. 82-91, 1999. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a08.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero_web.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTANA, Olga Adoracion Leiva Cabelho de. **Crenças disfuncionais e pensamentos distorcidos em autores de violência sexual**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, Sabrina do Amarilho Gaspar. **A educação sexual formal/informal dos autores de violência sexual contra crianças e adolescentes: contribuições da teoria psicanalítica**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>. Acesso em: 2 jul. 2025.

Educação inclusiva: entre o ideal e o real, um direito fundamental

TELIANE LIMA BAPTISTA¹

ANTONIO TANCREDO P. DA SILVA²

ANDERSON DE ALENCAR MENEZES³

Resumo

Este artigo aborda a trajetória histórica do tratamento da deficiência e da educação inclusiva, destacando a evolução do paradigma assistencialista e segregacionista para a concepção de inclusão como um direito fundamental. A partir de uma pesquisa bibliográfica, são discutidos os principais desafios enfrentados para a efetivação da educação inclusiva, tais como a resistência cultural, a falta de formação adequada de professores, as barreiras arquitetônicas e pedagógicas, além da insuficiência de políticas públicas eficazes. O estudo também aponta as perspectivas de superação desses obstáculos, enfatizando a necessidade de uma mudança de mentalidade, o fortalecimento das legislações protetivas e a implementação de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. Conclui-se que, embora ainda exista um longo caminho a ser percorrido entre o ideal e o real, a educação inclusiva permanece com um compromisso ético, social e jurídico indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência. Direito fundamental.

Inclusive education: between the ideal and the real, a fundamental right

Abstract

This article discusses the historical trajectory of the treatment of disability and inclusive education, highlighting the evolution of the welfare and segregationist paradigm towards the conception of inclusion as a fundamental right. Based on bibliographic research, the main challenges faced in the implementation of inclu-

sive education are discussed, such as cultural resistance, lack of adequate teacher training, architectural and pedagogical barriers, and the insufficiency of effective public policies. The study also points out the prospects for overcoming these obstacles, emphasizing the need for a change in mentality, the strengthening of protective legislation, and the implementation of accessible and equitable pedagogical practices. It is concluded that, although there is still a long way to go between the ideal and the reality, inclusive education remains an ethical, social, and legal commitment that is indispensable for the construction of a more just and democratic society.

Keywords: Inclusive education. Disability. Fundamental right.

Educación inclusiva: entre lo ideal y lo real, un derecho fundamental

Resumen

Este artículo analiza la trayectoria histórica del tratamiento de la discapacidad y la educación inclusiva, destacando la evolución del paradigma asistencialista y segregacionista hacia la concepción de la inclusión como un derecho fundamental. Con base en la investigación bibliográfica, se discuten los principales desafíos enfrentados en la implementación de la educación inclusiva, como la resistencia cultural, la falta de formación docente adecuada, las barreras arquitectónicas y pedagógicas, y la insuficiencia de políticas públicas efectivas. El estudio también señala las perspectivas para superar estos obstáculos, enfatizando la necesidad de un cambio de mentalidad, el fortalecimiento de la legislación protectora y la implementación de prácticas pedagógicas accesibles y equitativas. Se concluye que, si bien aún hay un largo camino por recorrer entre el ideal y la realidad, la educación inclusiva sigue siendo un compromiso ético, social y legal indispensable para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Educación inclusiva. Discapacidad. Derecho fundamental.

Introdução

O acesso à educação e o direito à aprendizagem constituem-se em direitos fundamentais, expressamente previstos na Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 205, estabelece ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2022). A educação, então, representa uma conquista

paradigmática na afirmação e proteção dos direitos, na medida em que busca assegurar, sem qualquer forma de discriminação, o pleno acesso, participação e aprendizagem de todos no ambiente escolar.

Nesse contexto, as instituições de ensino são convocadas ao enfrentamento do desafio de tornarem-se “inclusivas” – educação inclusiva compreendida como direito fundamental e inalienável, indispensável para a efetivação da cidadania e da dignidade humana. Cabe ao Estado, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2009).

O sistema educacional inclusivo desenvolve-se com o intuito de tornar efetivo o direito de todos à educação, como preconizado pela Magna Carta, reafirmando o imperativo do Estado e da sociedade na promoção das condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida (Brasil, 2022). Como aponta Diniz (2007), “a inclusão educacional não é apenas uma questão de acesso à escola, mas de garantia de igualdade de condições para o exercício dos direitos sociais, culturais e políticos” (Diniz, 2007, p. 95).

No entanto, entre o ideal jurídico e político da educação inclusiva e a sua concretização na prática cotidiana, persiste uma distância significativa. Um simples olhar mais atento para o dia a dia das instituições educacionais torna latente as dificuldades que elas enfrentam para se reorganizarem física, pedagógica e filosoficamente. Mantoan (2003, p. 25) destaca que “a inclusão escolar não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma concepção ética e política que transforma o papel da escola na sociedade”. Tal perspectiva demanda profundas mudanças estruturais, curriculares e atitudinais nas instituições de ensino.

Convém ressaltar que os entraves postos à educação inclusiva re-põem dinâmicas, valores e contradições enraizados na sociedade em que a instituição que está inserida, não havendo como negar a perspectiva da deficiência sob o enfoque capacitista persistente na sociedade. Afinal, ainda há uma resistência cultural significativa à aceitação da diversidade como um valor positivo, comprometendo a construção de ambientes educacionais inclusivos. Ou seja, entre o ideal normativo e a realidade concreta,

subsistem desafios estruturais, culturais e políticos que obstaculizam a efetividade desse direito fundamental no Brasil.

Objetiva-se, então, examinar as raízes da marginalização das pessoas com deficiências e os marcos normativos que fundamentam a educação inclusiva como um direito fundamental, bem como analisar dados que revelam a distância entre o ideal e a prática. Tais aspectos permitirão que aqui sejam propostas reflexões acerca dos caminhos necessários para a sua concretização, partindo do pressuposto de que a efetivação desse direito é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Corpos (in)capazes?

Inicialmente é oportuno pontuar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) define pessoas com deficiência como aquelas que apresentam impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que, em interação com diversas barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais (Organização Pan-Americana da Saúde, 2025). São, portanto, pessoas que experimentam barreiras sociais significativas em comparação com as pessoas sem deficiência. Contudo, até chegar a tal definição, o conceito de deficiência passou por importantes transformações ao longo da história – de uma abordagem biomédica, que enfatizava as limitações individuais, passou para uma abordagem social e de direitos humanos, que valoriza a interação entre as características da pessoa e as barreiras.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência, então, não é isenta de transmutação, sendo marcada por processos de marginalização, estigmatização e exclusão social, enraizados culturalmente e com efeitos duradouros, que fundamentam práticas de exclusão e discursos estigmatizantes. Assim, é notório, mediante a análise da bibliografia existente, que o trato da deficiência na Antiguidade oscilava entre rejeição e compaixão.

Neste sentido, ao voltar o olhar para a Grécia Antiga, sobretudo em Esparta, o ideal de perfeição física e força militar tornava-se parâmetro justificador para o abandono de crianças que apresentassem sinais de deficiência ou fragilidade, tal como posto por Plutarco (1985, p. 1), em “Vidas Paralelas I”:

o fato é assim registrado: [...] depois que a criança nascia, o pai não mais era dono dela para educá-la à vontade, mas a levava para certo lugar a ele deputado que se chamava Lesche, onde os mais antigos de sua linhagem residiam. Visitavam eles a criança e, se a achavam bela, bem formada de membros e robusta, ordenavam que fosse educada, destinando-lhe nove mil partes das heranças para sua educação; mas, se lhes parecia feia, disforme ou franzina, mandavam atirá-la num precipício [...].

Esse procedimento era fundamentado na ideia de que uma sociedade forte deveria ser composta apenas por indivíduos fisicamente aptos, reforçando um ideal eugênico. Como afirmou Aristóteles (2001): “deve-se destruir os filhos que são defeituosos”. Tal compreensão era similar à posta em Atenas, em que “[...] por exemplo, embora os deficientes não fossem integrados plenamente à vida política, sua eliminação não era institucionalizada como em Esparta” (Silva, 2009, p. 705). Soma-se a isso o fato de que em Atenas havia a previsão de um auxílio para a sobrevivência do sujeito “cidadão”:

Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três ‘minás’ e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, a expensas do Estado, dois óbulos por dia para sua alimentação. E existe um tesoureiro dos deficientes, designado para tal (Aristóteles, 2001).

Ressalta-se que o cidadão ateniense era o homem livre, proprietário de terras e detentor de direitos (excluindo de seu gozo escravos, mulheres, artesãos e outros indivíduos livres) e que parte considerável dos atenienses com deficiência era oriundo de ferimentos ocorridos durante as guerras.

Com a decadência do poderio grego e a ascensão do império romano, houve a legitimação pelo direito do pater familias em decidir sobre a vida e a morte do filho recém-nascido, isto é, “o poder absoluto do pater familias estendia-se à aceitação ou rejeição dos filhos, sendo a deficiência uma das razões que frequentemente justificavam o abandono” (Oliveira, 2010, p. 52).

Se, por um lado, à pessoa com deficiência era atribuído desprezo, sendo relegada à marginalização social, por outro lado, havia uma visão pragmática: certas pessoas com deficiência eram integradas a atividades

religiosas ou espetáculos públicos. Como afirma Coutinho (2013, p. 195), “em alguns casos, a deformidade era transformada em espetáculo, alimentando o entretenimento das massas romanas, mas não eliminando o estigma social”.

Por sua vez, na Idade Média, momento em que a Igreja detinha forte poder político e forte influência em definições sociais, as concepções sobre a deficiência estavam associadas ao castigo divino, pela impureza ou transgressão, tanto da própria pessoa quanto de seus familiares, o que justificava práticas de segregação e exclusão social. Ou seja, “as deformidades corporais eram vistas como sinais visíveis de uma falha espiritual, uma marca da culpa ou da corrupção moral” (Foucault, 2006, p. 44). Essa visão reforçava a ideia de culpa e de exclusão, legitimando práticas de isolamento social, já que “os corpos deformados eram interpretados como manifestações da ira divina, sendo as pessoas com deficiência marginalizadas ou tratadas como instrumentos de lição moral” (García, 2017, p. 60).

Por certo, o desconhecimento científico, aliado ao fanatismo religioso, desencadeou a visão errônea e pejorativa acerca da pessoa com deficiência. Conforme Pessotti (1984), a pessoa com deficiência intelectual:

[...] era vista como portador de designios especiais de Deus ou como presa de entidades malignas às quais ‘obviamente’ serviria através de atos bizarros como os das bruxas. Dada a credulidade da população rural e seu fanatismo clerical, não surpreende que entre as cem mil pessoas queimadas por bruxaria, só na Alemanha do século XVII, estivessem incluídos centenas de dementes e amentes ou deficientes mentais (Pessotti, 1984, p. 9).

Acrescenta-se que, além de estar condenada à morte, a pessoa com deficiência era expropriada dos seus bens, sendo notória a Idade Média manter a tradição romana de considerar as pessoas com deficiência como legalmente incapazes para determinados atos civis. Sob tal enfoque, Silva (2009, p. 709) destaca que “os deficientes eram geralmente interditados, impedidos de casar, de assumir cargos públicos e de participar das decisões políticas da comunidade”. Por conseguinte, muitas pessoas com deficiência eram forçadas à mendicância ou à marginalidade, como uma das poucas alternativas de sobrevivência.

Convém ressaltar que, apesar do estigma religioso, o cristianismo introduziu a noção de caridade, possibilitando um tratamento mais huma-

nitário para as pessoas com deficiência, na medida em que “a assistência aos pobres, doentes e deficientes tornou-se um dever moral, levando à criação de asilos e hospitais mantidos pela Igreja” (Oliveira, 2010, p. 67). Contudo, essa assistência não rompeu com o estigma, já que “a caridade cristã suavizava o sofrimento, mas não questionava a posição social subalterna dos deficientes, frequentemente tratados como objetos de piedade, e não como sujeitos de direitos” (Diniz, 2007, p. 45).

Com o Renascimento, houve uma ruptura com a tradição teocêntrica medieval, de forma que, neste período, “[...] a deficiência deixou de ser vista exclusivamente sob a ótica religiosa e passou a ser objeto da medicina, que buscava classificá-la, explicá-la e, se possível, corrigi-la” (Diniz, 2007, p. 34). Após a publicação do tratado *De Humani Corporis Fabrica* (de Andreas Vesalius, em 1543), o conhecimento anatômico passou a ser revolucionado e “o corpo humano passa a ser entendido como um sistema mecânico, passível de ser examinado, dissecado e classificado em suas anomalias” (Coutinho, 2013, p. 199). À vista disso, os corpos das pessoas deficientes, além de serem explorados para fins de espetáculo, eram objeto de curiosidade científica enquanto corpos anômalos.

Por sua vez, o período iluminista (séculos XVII e XVIII), consolidando a valorização da razão, da ciência e dos direitos naturais, “[...] não mais aceitava a exclusão social como algo natural ou divino; ela passava a ser questionada sob a ótica dos direitos naturais e da igualdade” (Canguilhem, 2009, p. 83). Esta conjuntura, marcada também pelo surgimento da medicina moderna, introduziu no debate público a ideia da dignidade intrínseca de todo ser humano, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 afirmando que “todos os homens nascem livres e iguais em direitos”.

Tal perspectiva permitiu, ainda que de modo incipiente, a inserção de pessoas com deficiência em programas educativos e assistenciais. Um exemplo emblemático é o trabalho de Valentin Haüy, que, em 1785, fundou a primeira escola para cegos em Paris, o Instituto Nacional de Jovens Cegos, sob a perspectiva de que “a cegueira não impede o homem de ser instruído e de se tornar útil à sociedade” (Haüy *apud* Oliveira, 2010, p. 89).

Entretanto, esse período não rompeu com a lógica segregacionista, apenas a ressignificou sob o modelo médico da deficiência, que entendia a pessoa com deficiência como portadora de uma anormalidade a ser corrigida ou compensada, de modo que “[...] sedimentou a ideia da defici-

ência como uma diferença natural, passível de ser tratada e, eventualmente, superada mediante o progresso da ciência” (Diniz, 2007, p. 37). Esse ideal de progresso se refletiu na criação de instituições para pessoas com deficiência e também na tentativa de “normalizar” esses indivíduos, isto é, “a racionalidade iluminista, ao mesmo tempo que promoveu os direitos humanos, também instaurou mecanismos de normatização que excluíram aqueles que não se adequavam aos parâmetros de saúde e funcionalidade” (Foucault, 2006, p. 54).

A partir da segunda metade do século XX, os movimentos civis das pessoas com deficiência ganharam força, especialmente após as guerras mundiais, que evidenciaram a necessidade de políticas públicas para inclusão social e reabilitação dos soldados mutilados. Esse momento histórico foi fundamental para a superação do modelo biomédico – que definia a deficiência como um problema individual, resultante de uma falha ou disfunção física, mental ou sensorial que deveria ser tratada ou corrigida por meio de intervenções médicas ou assistenciais (Oliver, 1990) – e a consolidação do modelo social da deficiência, que deslocou o foco da limitação individual para as barreiras sociais que impediam a plena participação das pessoas com deficiência (Silva, 2009).

Este último foi formulado inicialmente por ativistas e estudiosos do movimento das pessoas com deficiência no Reino Unido, especialmente nos anos 1970 e 1980, como resposta crítica ao modelo médico. Um dos principais teóricos desse modelo, Michael Oliver (1990), propôs a distinção entre “impairment” (impedimento) e “disability” (deficiência), sendo esta última entendida como a desvantagem ou restrição de participação imposta pela sociedade, e não pela condição física ou mental do indivíduo, mediante: barreiras arquitetônicas (falta de acessibilidade física); barreiras comunicacionais (ausência de recursos para a comunicação alternativa); barreiras atitudinais (preconceitos, estigmas e discriminação); e barreiras institucionais (leis e políticas públicas excludentes).

Esse modelo foi crucial para a politização da deficiência, transformando-a em uma questão de direitos humanos, e não apenas de saúde pública ou assistência social (Barnes; Mercer, 2003). Por conseguinte, tem-se a perspectiva da educação inclusiva, reconhecida mundialmente e formalmente como um direito fundamental, essencial para a promoção da igualdade, da dignidade humana e da cidadania, ou seja, o acesso a direitos fundamentais, entre os quais o direito à educação inclusiva.

Educação: inclusiva ou excludente?

O início da institucionalização da educação de pessoas com deficiência no Brasil remonta ao século XIX, quando o imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto nº 1.428, criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atualmente denominado Instituto Benjamin Constant - IBC), dotado de forte influência de modelos europeus. Conforme aponta Jannuzzi (2012, p. 29), “o surgimento deste instituto expressa uma preocupação do Estado imperial com a assistência e educação de indivíduos até então marginalizados socialmente”.

Poucos anos depois, em 1857, criou-se o Instituto de Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro, visando atender pessoas surdas. A instituição seguiu inicialmente o método francês de ensino, baseado na língua de sinais, mas ao longo do século XX passou por transformações que privilegiaram o oralismo, em consonância com o Congresso de Milão de 1880.

Tais institutos foram as primeiras iniciativas de escolarização das pessoas com deficiência, sendo antecidos por um contexto cuja centralidade do tratamento delas era de cunho médico/caritativo.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executavam. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já salientado, e, dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou pelo crivo como elemento de patenteação de deficiências (Jannuzzi, 2012).

Durante boa parte do século XX, a educação de pessoas com deficiência foi pautada por uma visão assistencialista e segregacionista. Recordar-se que o período foi marcado pelo higienismo e o escalvinismo. O primeiro “[...] estruturou-se com base no ideário higienista, que via as deficiências como anomalias a serem corrigidas ou isoladas, evitando a sua propagação na sociedade” (Mazzotta, 2011, p. 48); já o segundo “[...] serviu como justificativa científica para a exclusão de alunos com deficiência do ensino regular, sob o argumento de que eles não alcançariam os níveis mínimos exigidos para a escolarização” (Jannuzzi, 2012, p. 67). Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a educação especial deveria ocorrer em espaços separados, adequados às supostas limitações desses indivíduos.

A partir da década de 1990, impulsionado por movimentos sociais e por legislações internacionais, como a Declaração de Salamanca – elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO –, o paradigma inclusivo começou a se consolidar. Conforme a própria Declaração (Unesco, 1994, p. 11): “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos”.

Se, anteriormente, predominava o modelo de integração, que buscava inserir pessoas com deficiência em sistemas escolares tradicionais, desde que elas se adaptassem a esses sistemas, com a Declaração de Salamanca houve uma mudança fundamental: as escolas deveriam se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário (Mazzotta, 2011). Fortaleceu-se, então, o conceito de diversidade como um elemento constitutivo do ambiente escolar, de modo que professores e escolas passaram a ser incentivados a desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis e inovadoras. Tais concepções serviram de referência para a elaboração de legislações e políticas públicas no mundo inteiro, incluindo o Brasil.

O Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco para os direitos das pessoas com deficiência, ao afirmar que a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2022, art. 205) e o desenvolvimento do ensino com base na igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela (Brasil, 2022).

Sob tal enfoque e com base nos princípios da dignidade da pessoa humana (Brasil, 2022, art. 1º, III), da igualdade (art. 5º) e da proibição de retrocesso social, a educação inclusiva emerge como um direito fundamental, cujo respaldo também é cristalino na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, prevendo, em seu art. 24 da referida, o dever de assegurar “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009).

Além disso, no plano infraconstitucional, a Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015, art. 28, I). Sentido similar é posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reafirma a opção por uma política pública inclusiva (Brasil, 1996). Simultaneamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, veio a instaurar um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, e que ela, na perspectiva da educação inclusiva,

[...] passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Ou seja, sob a ótica jurídico-constitucional, a educação inclusiva não é uma política pública discricionária, mas sim um direito subjetivo, cuja eficácia se impõe erga omnes. O Censo Escolar demonstra que em 2023 havia aproximadamente 1,6 milhão de estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas brasileiras, sendo que 93% estavam em classes comuns do ensino regular (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024). Esse número demonstra um avanço significativo nas últimas décadas, uma vez que, em 1998, apenas 13% destes estudantes frequentavam classes comuns. Entretanto, a presença física desses alunos nas escolas não significa, necessariamente, a garantia de uma educação de qualidade.

Deve-se pontuar que o movimento de inclusão que se expandiu na Educação Básica alcançou o Ensino Superior, afinal educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, de forma que:

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram espectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de

professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (Guerreiro; Almeida; Silva Filho, 2014, p. 32).

O ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem como elemento propulsor a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, a qual “[...] consolida o entendimento de que a presença de pessoas com deficiência nas universidades não é apenas desejável, mas uma exigência ética e legal para a promoção da igualdade de oportunidades” (Amaral; Carneiro, 2018, p. 77). Além de favorecer o ingresso, a lei também contribui para o fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, induzindo as universidades a repensarem suas estruturas físicas, pedagógicas e administrativas para acolher esse público.

Contrariando a noção de educação inclusiva, há os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua que evidenciam que, no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo foi de 19,5%, enquanto, para as pessoas sem deficiência, essa taxa foi de 4,1%; e apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Esse quadro pode refletir na inserção no mercado de trabalho, de modo que, ainda conforme a referida pesquisa, o nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%), bem como cerca de 55% das pessoas com deficiência trabalhavam na informalidade, enquanto as pessoas sem deficiência ocupadas constituíram o percentual de 38,7% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

É notório que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, a distância entre o ideal proclamado e a realidade vivida nas escolas ainda é significativa. Essa assertiva é ratificada por dados trazidos pela pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação, a qual aponta que 57% das

escolas brasileiras não possuem salas de recursos multifuncionais adequadas, enquanto 64% não oferecem formação continuada específica para professores que atuam com alunos com deficiência (Todos pela Educação, 2024). Soma-se a isso o fato de que os dados do Censo Escolar de 2024 reafirmam tal perspectiva, pois evidenciam que o Brasil tinha mais de 179,2 mil estabelecimentos de ensino da Educação Básica em 2024, dos quais em mais de 145,3 mil havia pelo menos um estudante que demandava a oferta da Educação Inclusiva. Porém, somente um em cada três estabelecimentos de ensino da Educação Básica oferecia atendimento educacional especializado (AEE) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025).

O Brasil, então, enfrenta graves desafios para a efetiva implementação de um sistema educacional plenamente inclusivo, como reflexo de uma herança histórica perversa: o preconceito e o capacitismo, isto é, um sistema de opressão que privilegia corpos e mentes considerados “normais”, marginalizando e inferiorizando aqueles que não se enquadram nesse padrão (Campbell, 2009). Trata-se de um mecanismo de poder que constrói e reforça fronteiras entre “corpos normais” e “corpos deficientes”, produzindo hierarquias que afetam o acesso a direitos, à cidadania plena e à participação social (Ferri; Connor, 2006).

Não é inoportuno lembrar que até 2015 a pessoa com deficiência era considerada incapaz pela legislação civilista, como destaca Tartuce (2017, p. 150): “a concepção clássica de incapacidade partia de um modelo de proteção e tutela, mas resultava, muitas vezes, na exclusão e no cerceamento da autonomia da pessoa com deficiência”. O panorama só foi modificado com a Lei nº 13.146/2015 e com a observância do princípio da dignidade da pessoa humana e do direito à autonomia. Como bem sintetiza Sarlet (2016, p. 89), “não se trata de negar a existência de limitações, mas de assegurar que estas não sejam consideradas, isoladamente, como fator de exclusão jurídica”.

Em se tratando da educação inclusiva no Brasil, é evidente a existência de barreiras atitudinais profundamente enraizadas, caracterizadas por preconceitos e estigmas em relação às pessoas com deficiência. Nos termos do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 da UNESCO, tem-se que: “A resistência cultural à inclusão é um dos principais entraves para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, muitas vezes manifestada por práticas pedagógicas inadequadas e ausência de apoio especializado” (Unesco, 2020, s. p.).

Simultaneamente, há a inadequação de espaços físicos como um entrave significativo, além da falta de formação de professores, da adaptação curricular e da disponibilização de recursos pedagógicos específicos. Por certo, a inclusão escolar demanda não apenas a presença física do aluno com deficiência, mas também sua efetiva participação e aprendizado (Mantoan, 2003), viabilizada mediante: investimento na formação inicial e continuada de professores; adequação da infraestrutura escolar; fortalecimento das políticas públicas; e promoção de uma cultura inclusiva.

Segundo Sassaki (2010, p. 45), com relação à inclusão, especificamente no Ensino Superior, é preciso “[...] transformar a instituição em todos os seus aspectos – físicos, pedagógicos, administrativos e atitudinais – para que ela seja verdadeiramente acessível e acolhedora”. Assim, não se trata apenas de eliminar barreiras arquitetônicas, mas também de promover adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas.

Conforme acrescentam Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141):

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

Resta cristalino que a construção de uma educação inclusiva não depende apenas de normas jurídicas, mas também da transformação de mentalidades e práticas pedagógicas, reafirmando que “a inclusão não é uma concessão, mas um direito de todos que desejam aprender e ensinar” (Mantoan, 2003, p. 26). Incluir, portanto, não significa diluir as diferenças em um todo homogêneo, mas sim dar espaço para a expressão das diferenças.

Considerações finais

A trajetória histórica da inclusão das pessoas com deficiência revela um processo de transformação contínuo, que passa da exclusão à luta por reconhecimento e direitos. Embora marcos legais importantes tenham sido conquistados e o modelo social da deficiência esteja cada vez mais consolidado, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados.

A superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e institucionais é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária

e inclusiva. Nesse sentido, políticas públicas efetivas, aliadas à conscientização social, são fundamentais para garantir o respeito à dignidade e aos direitos das pessoas com deficiência.

Recebido em: 01/04/2025

Revisado em: 06/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 Advogada. Pós-graduanda em Direito das Famílias e Sucessões pela Universidade Estadual de Alagoas. Graduada, mestra e doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: telianelima@hotmail.com.

2 Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professor substituto da UFAL e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Advogado. E-mail: tancredo.juridico@gmail.com.

3 Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

Referências

AMARAL, Livia; CARNEIRO, Pedro Henrique. A inclusão da pessoa com deficiência nas políticas de ação afirmativa: análise da Lei nº 13.409/2016. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-90, 2018.

ARISTÓTELES. **Política**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2001.

BARNES, Colin; MERCER, Geoff. **Disability**. Cambridge: Polity Press, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº

948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism**: The Production of Disability and Abledness. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COUTINHO, Â. A. **Deficiência e exclusão social**: um olhar histórico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 191-206, 2013.

DINIZ, Débora. **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres, 2007.

FERRI, Beth; CONNOR, David. Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates. **Teachers College Record**, v. 108, n. 11, p. 2194-2218, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GARCÍA, D. S. Discursos sobre a deficiência na Idade Média: pecado, milagre e estigma. **Revista de História Medieval**, v. 12, n. 1, p. 55-74, 2017.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YPTWZmQ-VM7MMwPM8BnfGdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pessoas com deficiência**: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2024**. Brasília: INEP, 2025.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125-143, 2011.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan, 1990.

OLIVEIRA, M. C. A. **Deficiência e sociedade**: história, políticas públicas e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Deficiência**. [S. l.: s. n.]: ©2025. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/deficiencia>. Acesso em: 7 jul. 2025

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: Queroz, 1984.

PLUTARCO. **Vidas paralelas I**: Teseo, Rômulo, Licurgo, Numa. Madrid: Gredos, 1985.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais e pessoa com deficiência: a dignidade como fundamento da inclusão. *In*: BEVILÁQUA, Maria; DUARTE, Fabiana (orgs.). **Pessoa com deficiência**: aspectos jurídicos e sociais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016. p. 73-94.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, R. A. Modelo social da deficiência: reflexões e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 701-715, 2009.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**: volume único. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2023**. [S. l.]: Todos pela Educação, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Inclusão e Educação – Todos, sem exceção. Paris: Unesco, 2020.

Educação no tempo da pandemia: escutando os/as professores/as

MARCELA MATSUDA¹

ROBERTA GAIO²

MÁRIO MOLARI³

CRISTIANE CAMARGO⁴

Resumo

Em março de 2020, com a crise sanitária que acometeu a humanidade, fruto da pandemia de Covid-19, pais, alunos/as e professores/as foram surpreendidos com o isolamento social e fechamento das escolas. Assim, este estudo tem como objetivo apresentar os desafios do ensino remoto na Educação Básica em função dessa crise sanitária que acometeu a humanidade, por meio de pesquisa realizada entre o período de 20/09/2021 a 13/10/2021 e contou com a participação de 34 professores/as. Foi realizada uma pesquisa descritiva de opinião, baseada em Rudio (2007) por meio do Google Forms, com a técnica de amostragem não probabilística, denominada de snowball sampling. Participaram da investigação os/as professores/as que aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concluiu-se que, durante esse período no Brasil, as dificuldades educacionais se amplificaram devido à falta de recursos tecnológicos de grande parte dos/as estudantes, falta de formação tecnológica pelos/as professores/as, falta de apoio de pais/familiares, sobrecarga de trabalho para os/as professores/as e baixa interação por parte dos/as alunos/as. As desigualdades educacionais se tornaram maiores, alunos/as de escolas públicas foram negligenciados/as pelo poder público e os efeitos estão sendo cada vez mais sentidos.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia. Educação básica.

Education during the pandemic: listening to teachers

Abstract

This research aims to present the challenges of remote teaching in basic education, due to this health crisis that has affected humanity, through research carried out between 20/09/2021 and 13/10/2021 and included the participation of 34 teachers. Thus, a descriptive opinion survey was carried out, based on Rudio (2007) with Basic Education teachers (collection was through Google Forms), using the non-probability sampling technique, called snowball sampling. The teachers who accepted the invitation and signed the Free and Informed Consent Form (TCLE) participated in the investigation. It was concluded that during this period in Brazil, educational difficulties amplified, due to the lack of technological resources of most students, lack of technological training by teachers, lack of support from parents/family members, work overload for teachers and low interaction on the part of students. Educational inequalities have become greater, public school students have been neglected by public authorities and the effects are being increasingly felt.

Keywords: Education. Pandemic. Basic education.

Educación en tiempos de pandemia: escuchando a los docentes

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo presentar los desafíos de la enseñanza a distancia en la educación básica, debido a esta crisis de salud que ha afectado a la humanidad, a través de una investigación realizada entre el 20/09/2021 y el 13/10/2021 y contó con la participación de 34 docentes. Así, se realizó una encuesta de opinión descriptiva, basada en Rudio (2007) con docentes de Educación Básica (la recolección fue a través de Google Forms), utilizando la técnica de muestreo no probabilístico, denominada muestreo de bola de nieve. En la investigación participaron los docentes que aceptaron la invitación y firmaron el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (TCLE). Se concluyó que durante este período en Brasil, las dificultades educativas se amplificaron, debido a la falta de recursos tecnológicos de la mayoría de los estudiantes, la falta de formación tecnológica de los profesores, la falta de apoyo de los padres/familiares, la sobrecarga de trabajo de los profesores y la baja interacción en el parte de los estudiantes. Las desigualdades educativas han aumentado, los estudiantes de las escuelas públicas han sido desatendidos por las autoridades públicas y los efectos se sienten cada vez más.

Palabras clave: Educación. Pandemia. Educación básica.

Introdução

A educação, segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, citado por Delors (2012, p. 11), “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social”.

No entanto, em março de 2020, devido à pandemia de Covid-19 e com o fechamento das escolas e universidades, fruto do isolamento social imposto para evitar o alastramento da doença, o que se observou foi uma educação precarizada e usurpada de seu papel de excelência, principalmente a educação pública, pois o trabalho do/a professor/a foi mais burocrático que crítico; alunos/as desmotivados/as; e a maioria sem recursos tecnológicos para assistir a vídeos gravados de aulas com temas/disciplinas descontextualizados e de difícil entendimento.

A pandemia pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da Covid19, teve seu primeiro caso confirmado na China em dezembro de 2019, alcançando rapidamente proporções pandêmicas a nível global. No Brasil, o primeiro caso foi notificado em fevereiro de 2020. Desde então, a Covid-19 causou profundas mudanças na saúde e nas condições de vida da população brasileira, atingindo profundamente as populações mais vulneráveis (Castro *et al.*, 2021, p. 98).

Os/As professores/as, alunos/as, pais e familiares começaram a se reinventar, a se adaptarem com modificações necessárias nas residências para que essas aulas acontecessem, com mudanças de rotina e afazeres, entre outras transformações estruturais e comportamentais.

Segundo a Organização das Nações Unidas (2020), que monitorou os impactos da pandemia na educação, 191 países estabeleceram o fechamento de escolas de Educação Básica e também do Ensino Superior. A decisão atingiu cerca de 1,6 bilhão de crianças, jovens e adultos, totalizando 90,2% de todos os/as estudantes no mundo.

Professores/as e familiares que, normalmente, não tinham muito contato com as tecnologias se viram obrigados a descobrir o funcionamento de aplicativos e ferramentas tecnológicas; professores/as com ou sem nenhum preparo se viram tendo que gravar vídeos interessantes com conteúdo de matérias curriculares de forma que chamassem a atenção dos/as alunos/as.

Esse quadro provocou novos problemas, tais como: falta de computadores, conexão com a internet inexistente ou muitas vezes insuficiente, falhas de áudio/vídeo, criatividade para as atividades, apoio e engajamento dos/as alunos/as nos estudos em casa, entre outros. É uma situação muito difícil, principalmente porque a desigualdade escolar é uma realidade no país e nem todos/as alunos/as têm a mesma condição econômica, resultando em diferenças de recursos e estruturas para o desenvolvimento do ensino remoto, síncrono, que resultasse em aprendizagem (Dias; Ferreira 2020).

Entender como alunos/as e professores/as passaram pelo momento de pandemia e de quais recursos utilizaram para efetivar a educação é o objetivo deste estudo, que é uma combinação de pesquisas documental e descritiva de opinião, visando encontrar argumentos na obra de Edgar Morin e nas opiniões dos/as professores/as para refletir sobre a Educação Básica no período do isolamento social.

Reflexões sobre a educação no período da Covid-19

Para Edgar Morin, a educação tem que visar ao pensamento integral, contextualizado, complexo e não fragmentado. O autor defende um conhecimento que integre as pessoas e povos, que estimule e resgate a autonomia crítica e reflexiva, o pensamento transdisciplinar, a compreensão da irmandade planetária. Ele entende que a escola é, por meio dos/as professores/as, o local onde devem ocorrer os diálogos e as discussões que visem expandir a visão das pessoas e formar cidadãos responsáveis, comprometidos com a transformação do mundo e de si mesmos.

A pandemia, segundo Morin (2021), afetou o planeta de forma geral e em todos os seus aspectos, mostrando que tudo que existe está interligado e é planetariamente complexo.

[...] a novidade radical da Covid-19 está no fato de ela dar origem a uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas, no sentido original da palavra *complexus*, o que é tecido junto (Morin, 2021, p. 21).

O isolamento social provocado pela pandemia maximizou as desigualdades educacionais. Alunos/as de escolas públicas tiveram mais di-

ficuldades de assistirem às aulas por falta de recursos tecnológicos que os/as das escolas particulares, assim como os/as professores/as foram sobrecarregados/as com tarefas burocráticas, e a vida profissional e pessoal drasticamente alterada, principalmente pela sobrecarga do aumento de trabalho. Morin (2021) destaca a relevância dessa categoria e argumenta como a pandemia impactou bastante algumas profissões.

Façamos também justiça aos médicos hospitalares, aos professores e educadores, que sem interrupção, no auge da crise, revelaram-se não mais funcionários ou profissionais, porém missionários. [...] O importante é que a partir de agora as profissões desvalorizadas passem a gozar de pleno reconhecimento social, que as profissões dedicadas ao próximo – médicos e professores – sejam confirmadas na grandeza da missão a que se elevaram durante a crise e na qual deveriam ser mantidas (Morin, 2021, p. 30).

No Brasil, foram muitas as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as. As aulas em escolas particulares voltaram em outubro de 2020, antes do recomendado, e a grande maioria dos/as profissionais de educação só conseguiu agendar sua vacina contra Covid-19 a partir de 11/06/2021, conforme o site do Governo do Estado de São Paulo.

É imperativo valorizar a educação e os/as professores/as, pois é a única forma de transformar as concepções e o mundo. No pensamento de Morin (2001), é preciso recuperar a independência reflexiva, a compreensão planetária, a irmandade terrena; reconhecer o valor da pluralidade e das diferenças, e a escola e a universidade são os locais onde o processo de conscientização, por meio dos debates democráticos, pode acontecer, promovendo uma reforma no pensamento. Entretanto, para isso ocorrer, é preciso que se possa, constantemente, reformar o modelo de ensino e a forma como se percebe a aprendizagem.

De acordo com Morin (2001), para que se possa pensar efetivamente numa educação do futuro, é preciso que novas práticas pedagógicas surjam e se concentrem na condição humana, na ética, na diversidade e na elaboração de um conhecimento transdisciplinar e numa consciência planetária. As disciplinas descontextualizadas dos saberes enfraquecem a percepção global e, conseqüentemente, os vínculos com os demais. A educação atual ensina a separar e, assim, os conhecimentos se tornam dispersos. A partir de Morin (2010), surge o termo “Pensamento Complexo”, que ele conceitua:

Eu diria, inicialmente, que complexo é tudo aquilo que não pode se reduzir a uma explicação clara, a uma ideia simples e, muito menos uma lei simples [...]. O conhecimento complexo procura situar seu objeto na rede à qual ele se encontra conectado... O conhecimento complexo objetiva reconhecer o que liga ou religa o objeto ao seu contexto, o processo ou organização em que ele se inscreve. Na verdade, um conhecimento é mais rico, mais pertinente a partir do momento em que o religamos a um fato, a um elemento, uma informação, um dado, de seu contexto (Morin, 2010b, p. 190).

O mesmo autor acrescenta:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nisto mundo fenomênico (Morin, 2015a, p. 13).

Mais adiante ele explica: “A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (Morin, 2015a, p. 59). Ou seja, há a necessidade de ver a pessoa integralmente, com suas subjetividades, sua razão, suas emoções, pensamentos e lógica. Um aspecto não diminui ou anula o outro.

No âmbito escolar, o reducionismo e a fragmentação das disciplinas promovem a desconexão entre os saberes, dificultando e até mesmo impossibilitando o pensamento reflexivo dos/as alunos/as, já que estes/as não conseguem compreender as relações existentes entre diversas ciências, tais como física, química, matemática, biologia e outras. O pensamento fragmentado, positivista, restrito e isolado ignora os problemas humanos, como as paixões, sentimentos, alma, em suma, os valores humanistas.

Em suas palavras, Morin (2011, p. 38) afirma que: “de fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas) quanto do essencial (que ela dissolve)”. E conclui que: “desse modo, o século XX viveu sob o domínio da pseudorracionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas que atrofiou a reflexão e a visão a longo prazo” (Morin, 2011, p. 42), ou seja, a separação dos saberes distancia as pessoas do que realmente importa: o conhecimento pertinente; é necessário situar as informações e os dados em seu contexto para que

tenham sentido, ou seja, “situar tudo no contexto e no complexo planetário” (Morin, 2011, p. 33).

A partir do pensamento complexo, Morin (2001) repensa a educação para o século XXI com uma reforma estrutural em que sete pontos – que até o momento foram deixados de lado – tornam-se essenciais, para que assim se consiga focar na formação de futuros/as cidadãos/ãs, pois, com base em seu pensamento, não se pode restringir apenas o desenvolvimento intelectual; é indispensável desenvolver o pensamento crítico e uma consciência inventiva, levando em conta todos os fatores sociais, emocionais, psicológicos dos/as alunos/as.

Viver se aprende pelas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e educadores, bem como dos livros e da poesia. Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também seu pertencimento à espécie humana. Claro que o ensino da literatura, da história, das matemáticas, das ciências contribui para a inserção na vida social e os ensinamentos especializados são necessários à vida profissional. Mas falta cada vez mais a possibilidade de enfrentar problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano. Para enfrentá-los, esses problemas requerem a possibilidade de reunir e articular as disciplinas entre si. Exigem uma maneira mais complexa de conhecer, uma maneira mais complexa de pensar. É isso que pretendia trazer a reforma que proponho (Morin, 2010a, p. 284).

A educação do futuro precisa ensinar sobre o risco do erro e da ilusão, sobre o conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena; ensinar a enfrentar as incertezas, a compreensão e a ética do gênero humano (Morin, 2001).

A educação deve deixar claro que não existe um conhecimento absoluto e verdadeiro. Todo conhecimento é passível de erro e deve ser questionado, pois, por se tratar de uma tradução do pensamento humano, existe espaço para interpretação subjetiva e afetiva. É importante refletir e questionar todo conhecimento.

A racionalização crê-se racional, porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica (Morin, 2001, p. 22).

Ele propõe um conhecimento permeado pela racionalidade, em que se busca a contestação, ou seja, uma racionalidade crítica e autocrítica, na qual se reconhece o erro como uma oportunidade de aprendizado.

A incerteza faz com que a realidade seja repensada e refletida. A incerteza traz mudanças, desenvolvimento e evolução; não deve ser vista como algo negativo, e sim como uma oportunidade de crescimento. É preciso enfrentar as incertezas por meio de desafio e estratégia.

O pensamento deve, pois, armar-se e aguerri-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de risco como os riscos das oportunidades. O abandono do progresso garantido pelas 'leis da História' não é o abandono do progresso, mas o reconhecimento de seu caráter incerto e frágil. A renúncia ao melhor dos mundos não é, de maneira alguma, a renúncia a um mundo melhor (Morin, 2011, p. 80).

O conhecimento pertinente é aquele além da matemática, física e geografia, é o conhecimento de vida. É fundamental que as escolas ensinem a viver e compreender o homem. De acordo com o pensamento de Morin, compreensão humana é ter empatia, afeto, generosidade e entendimento pelas emoções e motivações subjetivas de cada indivíduo; é um entender por que determinada ação é ou não praticada.

A escola é o ambiente propício para que as crianças desde pequenas se socializem, e é através do contato com professores/as e colegas que os/as alunos/as desenvolvem essas habilidades, reconhecendo e convivendo harmoniosamente em meio às diferenças. Nas palavras de Morin (2015b), a escola é ainda local essencial para que cada pessoa se consagre como uno e múltiplo, como indivíduo e comunidade:

As escolas devem cuidar de nossa dupla aspiração: realizar-nos como indivíduos, em nossas atitudes, habilidades e construir vínculos dentro de uma comunidade. Os professores devem, antes de tudo, estar conscientes de que as crianças devem ser acompanhadas nesta dupla aspiração (Morin, 2015b, p. 58).

A educação do futuro deve reconhecer a diversidade e a pluralidade cultural de cada povo, mas sem esquecer que a condição humana é comum, ou seja, contextualizar a humanidade no planeta em que vive, aceitando e respeitando todas as diferenças culturais. “Cabe a educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague

a ideia de diversidade” (Morin, 2011, p. 49). Aceitar as diferenças culturais permite o diálogo e o conhecimento, diminuindo discursos de ódio e estranhamento ao que não é “padronizado”. “A desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação técnico-civilizacional é uma perda para toda a humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros” (Morin, 2011, p. 51).

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos e dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra (Morin, 2011, p. 54).

Na educação do futuro, seria imprescindível ensinar sobre a identidade terrena, ensinar que todos estão interdependentes do mesmo planeta e meio ambiente, e o que acontece do outro lado do mundo interfere de forma global, assim como ocorreu com a pandemia de Covid-19, a qual muitos pensavam que ficaria restrita ao continente asiático, e hoje soma-se mais de 5 milhões em todo o mundo (Wang *et al.*, 2022). Morin (2011, p. 58) salienta que: “O mundo torna-se, cada vez mais, um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma das suas partes”. Devido a isso, é preciso que a educação se encarregue de falar sobre a ecologia, os efeitos nocivos das ações da humanidade contra o meio ambiente, sobre as armas nucleares e a morte ecológica, assim como as ameaças e perigos que todas as espécies correm se não houver reação contra as correntes dominantes.

Por isso, é necessário estar aqui no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas culturas singulares – e por meio delas. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra, não somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos (Morin, 2011, p. 66).

Para Edgar Morin, o ensino da compreensão humana é crucial para garantir a “solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2011,

p. 81). Nela compreende a empatia, solidariedade, identificação e projeção. Segundo ele

A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (Morin, 2011, p. 91).

Ou seja, é necessário compreender desinteressadamente, sempre favorecendo o diálogo, acolhendo as ideias e as diferenças.

Por último, mas não menos importante, ele afirma que a educação do futuro deve ensinar a ética do gênero humano, que seria o auge da compreensão e do diálogo, em que a democracia “é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia, que produz cidadãos” (Morin, 2011, p. 94). A tríade indivíduo-sociedade-espécie são inseparáveis, coprodutores um do outro, produzindo e sendo produzidos a cada geração, desenvolvendo autonomias individuais, participações comunitárias e sentimento de pertencimento. A sociedade deve ser um local de diálogo, inclusão e entendimento.

A ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo-sociedade-espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro (Morin, 2011, p. 93).

Guimarães (2020, p. 210) mostra em seus estudos que

Morin problematiza o tipo de pessoa que queremos formar (tecnicistas ou cidadãos reflexivos), do que é feito e como se constrói o conhecimento humano e de que forma este pode ser utilizado para um salto perceptual que leve a uma transformação de visão de mundo.

Morin (2011b) acredita que a escola desconsidera as múltiplas dimensões do humano, supervalorizando a razão científica em detrimento das demais, desvalorizando a sua dimensão social e ética. Em suas palavras:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia

as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo (Morin, 2011b, p. 13).

Desse modo, é urgente a reforma de pensamento, a reforma da educação (por meio do pensamento complexo) para que esse sujeito consiga tomar as rédeas da sua vida, tornando-se autor da sua história, com visão crítica e reflexiva, mas nunca esquecendo sua dimensão social e cultural, compreendendo que faz parte de uma humanidade e vive numa nação planetária.

Procedimentos metodológicos

Considerando os objetivos a serem alcançados com a investigação e tendo como referencial as Ciências Humanas, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, com o intuito de desvelar o fenômeno e contribuir para as discussões que possam ecoar no meio científico, promovendo transformações. Investigou-se a educação e a relação com a tecnologia em tempo de pandemia a partir das colocações de professores/as.

Assim, foi realizada uma pesquisa descritiva de opinião, baseada em Rudio (2007), com professores/as da Educação Básica, tendo a técnica de amostragem não probabilística denominada de snowball sampling, ou popularmente conhecida como “Bola de Neve”, como referencial. Participaram da investigação os/as professores/as que aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pois o estudo, caracterizado como iniciação científica, foi aprovado pelo Comitê de Ética do UNISAL, Parecer nº 4.885.151.

Pesquisa de opinião procura identificar atitudes, pontos de vista e preferências que têm as pessoas a respeito de algum tema/problema. Os dados coletados podem ser analisados qualitativamente, utilizando-se palavras para descrever a realidade e/ou quantitativamente, com o intuito de oferecer, numericamente, o referencial sobre a realidade estudada e descrita (Rudio *apud* Gaio; Carvalho; Simões, 2008, p. 156).

O foco da investigação foi o discurso de professores/as, sendo que a coleta de dados se deu por meio de questionário, pelo Google Forms.

[...] o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pes-

quisa. A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se ainda como vantagem os resultados da pesquisa pelo Google Forms, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados (Mota, 2019, p. 373).

O intuito foi verificar como esses/as professores/as, que estavam acostumados/as há anos a ministrarem aulas presenciais, lidaram com a inserção de novas tecnologias para concretização das aulas remotas síncronas, isto é, aquelas realizadas em tempo real com um grupo de pessoas através de uma videoconferência.

Resultados e discussões

A pesquisa foi realizada do dia 20/09/2021 até 13/10/2021 e contou com a participação de 34 professores/as, sendo 32,35% (11) homens e 67,65% (23) mulheres. A faixa etária predominante dos respondentes foi de 31 a 40 anos, com 11 participantes (32,35%). O número de participantes de 20 a 30 anos foi de 26,47% (9), de 41 a 50 anos foi de 23,53% (8) e acima de 50 anos foi de 17,65% (6).

A área de formação que se destacou foi a Pedagogia, com 44,12% (15 participantes). Ainda, 29,4% (10) dos respondentes tinham alguma pós-graduação, 20,6% (7) fizeram mestrado e apenas 5,9% (2) fizeram doutorado.

A maior parte dos respondentes (55,9% - 19 participantes) da pesquisa trabalhava em escola pública, seja municipal ou estadual. A pesquisa não objetivava comparar os dados referentes às diferenças entre os tipos de escola.

Metade (50% - 17) dos/as entrevistados/as lecionava há menos de 10 anos; 29,41% (10) lecionavam de 11 a 20 anos; e 20,59% (7), há mais de 20 anos.

De acordo com as respostas, 67,65% (23) dos/as entrevistados/as não pensavam ser possível que as aulas presenciais pudessem ser suspensas e se tornassem remotas. Alguns/Algumas ainda salientaram:

P32 - *Aconteceu tudo muito rápido, fechamos em uma semana e na outra já era aula remota. Não tive tempo nem de pensar para ser sincera.*
P34 - *Não. Na verdade, achei que iríamos voltar rapidamente as aulas presenciais, porém não foi o que aconteceu. Nem sabia o que era aula remota no início da pandemia.*

Para 32,35% (11) dos/as participantes que pensaram ser possível o ensino remoto, eles/as argumentam:

P21 - *Pensei na possibilidade sim, e, conforme se comprovou que a pandemia vinha para ficar, essa possibilidade ficou mais clara como a certeza.*

Quando perguntados/as se estavam preparados/as e tinham conhecimento de como preparar aulas por meio de aplicativos como Meet, Zoom, Teams, 91,18% (31) responderam que não; apenas 3 professores/as estavam preparados/as:

P5 - *Não estava preparada, não fiz curso, mas tinha sim conhecimento e mais facilidade para se adequar aos novos aplicativos, ou seja, à nova ferramenta de trabalho.*

P6 - *De forma alguma. Sabia apenas da existência desses meios tecnológicos de comunicação.*

P14 - *Não, foi um grande desafio para nós professores.*

Apenas 3 (8,82%) professores/as se sentiram preparados/as, e, dos/as entrevistados/as, apenas 1 (2,94%) disse que tinha feito curso.

P16 - *Sim. Em uma outra escola em 2018 tínhamos treinamento com a Google e um grupo de estudo.*

De acordo com os resultados, a grande maioria dos professores/as não estava esperando uma mudança abrupta na sua rotina, mesmo com o cenário da Covid-19 e com o lockdown em diversos países, ou seja, eles/as não estavam preparados/as para enfrentar o inesperado e/ou as incertezas. Como diz Edgar Morin (2001, p. 73), “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”. Ainda de acordo com Morin (2001, p. 69):

O futuro permanece aberto e imprevisível. Com certeza, existem determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos que fazem bifurcar ou desviar o curso.

A pandemia de Covid-19 foi um desses imprevistos que Morin (2001) alerta, e, segundo o próprio autor, quando o inesperado acontece, é necessário que cada indivíduo reveja seus conhecimentos e seja capaz de se adaptar à nova realidade. No entanto, a pesquisa mostra que mais de 91% dos/as professores/as não se sentiam preparados/as para as aulas online. Ou seja, apesar dos avanços tecnológicos e da globalização, a formação continuada não é prioridade para a prática pedagógica da maioria dos/as profissionais. Muito se deve à desvalorização dessa categoria de profissionais perante a sociedade e do excesso de trabalho burocrático que são encarregados de fazer, deixando à margem a prática pedagógica e reflexiva. É imperativo apoiar a educação e os/as professores/as, pois a educação é a única forma de transformar as concepções e o mundo. No pensamento de Morin (2010b), é preciso recuperar a independência reflexiva, a compreensão planetária, a irmandade terrena; reconhecer o valor da pluralidade e das diferenças, e a escola e a universidade são os locais onde o processo de conscientização, por meio dos debates democráticos, pode e deve acontecer. A reforma de pensamento somente advirá com uma reforma no ensino. Guimarães (2020, p. 191), analisando a obra de Morin, completa:

Professores e educandos, estimulados a refletirem, potencialmente produzirão ou procurarão conhecimentos com potencial político libertário de reavaliação das relações sociais e produzirão uma arte inteligente e sensível, que una beleza e sentimentos e que repercute na sociedade, sensibilizando as pessoas de todas as áreas.

Morin (2010b) salienta em suas obras que a humanidade precisa de indivíduos responsáveis e comprometidos com a transformação do mundo e de si mesmos. Assim, de acordo com esse pressuposto, os/as professores/as devem ser os/as protagonistas da sua carreira, pensando constantemente no aperfeiçoamento dos saberes necessários à sua prática pedagógica. O/A professor/a tem que se ver como um eterno aluno/a, em “permanente processo de aprender, rever, reaprender”, como diz Guimarães (2020, p. 25), pois não há conhecimento certo e absoluto; o conhecimento sempre está em construção e deve ser passível de indagação e crítica, assim como sugere Morin (2001, p. 23):

A necessidade de reconhecer, na educação do futuro, um princípio de incerteza racional: a racionalidade corre risco constante. [...] Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica.

E ainda afirma que:

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão...O conhecimento, sob forma de palavra, de ideias, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro (Morin, 2001, p. 19).

Todo conhecimento corre o risco do erro, por isso a necessidade de estudar, ressignificar a aprendizagem, investigar e aperfeiçoar a prática docente.

Quando os/as entrevistados/as foram questionados/as sobre os maiores desafios/dificuldades encontrados nesse período, duas questões foram dadas como as maiores: a falta de habilidade em mexer nos recursos tecnológicos e a falta de comprometimento dos/as alunos/as, indicadas por 67,65% (23).

Em 1988, segundo Baade *et al.* (2020), as tecnologias digitais já eram essenciais. Tal fato é tão assustador, que, ainda naquela época, se os computadores parassem de funcionar, a sociedade entraria em colapso. Hoje, em que a tecnologia está na palma das mãos, através de celulares e tablets, e os cursos híbridos e online são cada vez mais frequentes, é essencial que os/as professores/as procurem cursos de formação continuada ou de metodologias ativas, pois, além de serem um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, são potencializadores do desenvolvimento escolar dos/as alunos/as.

Souza (2020) salienta que uma das dificuldades encontradas é a transposição dialética, ou seja, levar a prática e atividades do presencial para a forma remota. Aqui se percebe que um/a professor/a com mais conhecimento em metodologias ativas, gamificação, softwares educativos e ferramentas tecnológicas de modo geral tem maior facilidade e capacidade de envolver o/a aluno/a.

Outro grande entrave é a manutenção do interesse dos/as alunos/as em aula, pois falta interesse e engajamento. Tal desinteresse se dá por uma educação estritamente produtivista, fragmentadora, descontextualizada, que só visa transformar pessoas em mão de obra voltada ao mercado de trabalho, sem reflexão. A educação tem que ter caráter libertador, que ajude os/as alunos/as a buscar sua autonomia e emancipação, uma educação que faça sentido aos educandos.

É necessário que o/a estudante se veja como o sujeito de ação da formação da sua cultura, e não mero/a espectador/a de conteúdos expostos e descontextualizados. Morin (2020, p. 37) salienta:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Outras dificuldades sentidas pelos/as professores/as foram a adaptação da casa para as aulas online, a modificação rotina, a falta de acesso à internet/computador por muitos/as alunos/as, além de questões como cansaço mental, por ficarem muito tempo na frente do computador, e timidez em terem os pais presenciando as aulas.

P15 - *Muito tempo diante do computador, causando um desgaste mental.*

P32 - *O maior desafio para mim [por timidez] foi ter a presença dos pais nas aulas também.*

Todos/as os/as respondentes já tinham os recursos tecnológicos e todos/as responderam que as escolas, sendo particulares ou públicas, não ajudaram com internet, celular, computador. De acordo com esses resultados, verifica-se o descaso dos gestores e governo com a educação e com os/as profissionais e alunos/as. Como é possível ver, alguns/algumas professores/as relataram que as dificuldades foram pela falta de recursos tecnológicos por parte dos/as discentes.

Dias e Ferreira (2020, p. 546) salientam que:

A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário.

Os recursos mais utilizados por 50% (17) dos/as entrevistados/as, para manterem os/as alunos/as interessados/as e engajados/as na aula, foram vídeos e jogos, e 14,7% (5) se utilizaram de atividades lúdicas. Já 8,82% (3) dos/as professores/as disseram que só fizeram uso do WhatsApp, seja para aula e atividade, seja para contato com os pais.

Sousa e Moura (2021, p. 8) concluem em seu trabalho que:

Portanto, verificou-se por meio dos estudos realizados a importância da utilização do lúdico na prática educativa, então torna-se necessário a busca por estratégias de inclusão junto aos conteúdos, inclusive no ensino remoto, pois facilita e motiva professores e alunos a participar e interagir nas aulas, mesmo que tão distante do espaço do chão da sala de aula. Sendo assim, torna-se possível incluir as atividades lúdicas, porém é necessária preparação, criatividade e muita força de vontade pelo professor e toda a comunidade escolar, que atendam não só a presença do educando nas atividades, mas que garanta uma aprendizagem significativa.

Pensando nesse trecho, percebe-se com o resultado da pesquisa realizada que o uso do lúdico nas aulas remotas, além de manterem a presença do/a aluno/a, garante uma aprendizagem significativa.

Conclusão

Durante a pandemia de Covid, 90,2% dos/as alunos/as do mundo ficaram isolados/as em casa sem poderem ir às escolas, tendo aulas online (Organização das Nações Unidas, 2020). Durante esse período no Brasil, as dificuldades educacionais se amplificaram devido à falta de recursos tecnológicos por grande parte dos/as estudantes, falta de formação tecnológica pelos/as professores/as, falta de apoio de pais/famílias, sobrecarga de trabalho para os/as professores/as e baixa interação por parte dos/as alunos/as. As desigualdades educacionais se tornaram maiores, os alunos/as de escolas públicas foram negligenciados/as pelo poder público e os efeitos estão sendo cada vez mais sentidos: crianças de baixa renda, que já vinham para a escola com déficits por terem recebido menos estímulos que as demais, no período de isolamento social, tiveram esse déficit ampliado.

Agora, mais que antes, é necessária uma reforma de pensamento e da estrutura da educação. Esse sistema reducionista e meritocrata, que faz com que sempre os mesmos tenham acesso às vagas de universidades e ensino de qualidade, precisa mudar. A mudança só pode ocorrer na estrutura da educação quando se pensar numa pedagogia voltada ao transdisciplinar, que faça sentido ao/a aluno/a e contextualize o conteúdo com sua realidade. Como diz Morin (2010b, p. 285): “Não se pode reformar a instituição sem

ter antes reformado as mentalidades, mas não se podem reformar as mentalidades sem ter antes reformado a instituição”. Ou seja, é preciso reformar as mentalidades para que tenham uma visão de diálogo, democracia, em que todos tenham as mesmas possibilidades e acesso ao conhecimento.

É urgente que os/as alunos/as compreendam que a educação é mais que conhecimento para um diploma ou para ter um emprego. É necessário que a reforma da educação ofereça um “sentido vivo e vital” ao ensino. Morin (2020, p. 18) afirma que “o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade”.

A escola tradicional usurpa do/a aluno/a sua individualidade, mantendo-o/a sob a rédea do/a professor/a, reprime sua curiosidade, imaginação, criatividade e vontade de aprender, pois apresenta conteúdos desconexos que, divididos, fazem com que o/a aluno/a acredite que o conhecimento se resume à vida profissional, incentivando a competição e o egoísmo. A educação que só transmite conteúdo técnico não prepara o/a aluno/a para a vida, apenas o/a torna mais uma máquina do sistema econômico neoliberal, adaptando-o/a ao mercado consumista e incentivando a concorrência e competição, usurpando do indivíduo a possibilidade de reflexão, solidariedade e compreensão.

O modelo tradicional de pedagogia tira da criança o caráter imaginativo, criativo, curioso e interessado, fazendo com que ela tenha apenas conteúdos dispersos, perdendo sua capacidade de relacionar e refletir. Como ressalta Morin (2010a, p. 286) em entrevista a Djénane: “A natureza não é dividida em disciplinas, como a escola. A escola ensina-nos a separar tudo. Seria preciso desde o maternal ensiná-los a religar, e não apenas separar”.

Agora mais do que antes, é necessária uma reforma pedagógica em que o/a aluno/a se sinta parte integrante do seu conhecimento e que essa educação consiga fazê-lo/a se abrir para o novo, para a reflexão; que esse indivíduo se compreenda como um ser terreno, vivendo não só em sua nação, mas sim no planeta, tendo solidariedade e responsabilidade em relação a ele; que assuma o controle da sua vida e valorize a educação como algo que deve contribuir para a autoformação da pessoa e que o ensine como se tornar um cidadão.

Recebido em: 09/04/2025

Revisado em: 03/06/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

- 1 Graduada em Pedagogia. E-mail: marcelapires@hotmail.com.
- 2 Doutora em Educação. E-mail: robertagaio@univas.edu.br.
- 3 Doutor em Educação Física. E-mail: marioartigo@gmail.com.
- 4 Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente. E-mail: criscamargo@hotmail.com.

Referências

- BAADE, Joel *et al.* Professores da Educação Básica no Brasil em Tempos de Covid-19. **Revista Holos**, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- CASTRO, Cintia Raquel da Silva *et al.* COVID-19 como Sindemia e sua interação com a violência doméstica contra mulheres: reflexões e perspectivas de ação. In: MORAES, Thiago Perez Bernardes de (org.). **COVID-19 no Brasil e no Mundo: impactos sociais, políticos e econômicos**. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 98-111.
- DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.
- DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.
- GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. Métodos e Técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (org.). **Metodologia da pesquisa e produção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin - sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, Edgar. **Meu caminho - entrevistas com Djénane Kareh Tager**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. “É preciso ensinar as incertezas”. **Fronteiras do Pensamento**, 2015b. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-compreensao-humana>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOTA, Janine. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Humanidades & Inovações**, v. 6, n. 12, p. 1-10, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Covid-19: Unesco diz que 40 % dos países não têm como apoiar alunos a distância. **ONU News**, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/06/1717832>. Acesso em: 27 ago. 2025.

RUDIO, Franz Victor. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. *In*: RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOUSA, Francisco; MOURA, Andréa. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensino-emperspectivas/article/view/6397>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SOUZA, Ana Flávia Tavares; MELO, Janaina Fernanda; SANTOS, Priscila. Relato de experiência: as dificuldades dos professores em colocar em prática as aulas remotas. *In*: SIMPÓSIO DE TCC DAS FACULDADES FINOM E TECSOMA, 3., 2020, Paracatu. **Anais [...]**. Paracatu: FINOM, Tecsoma, 2020. p. 1174-1183,

WANG, Haidong *et al.* Estimating excess mortality due to the COVID-19 pandemic: a systematic analysis of COVID-19-related mortality, 2020-21. **Lancet**, v. 399, n. 10334, p. 1513-1536, 2022. Disponível em: [https://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(21\)02796-3/fulltext](https://www.thelancet.com/article/S0140-6736(21)02796-3/fulltext). Acesso em: 28 ago. 2025.

Proposta de sequência metodológica fundamentada em metodologias ativas para o ensino de Estatística

RAFAEL RODRIGUES ALVES¹

VICTOR FERNANDO DE MATOS²

Resumo

Diante do constante avanço tecnológico, percebe-se a necessidade de inserir tecnologias no ambiente escolar, o que está atrelado a propostas metodológicas inovadoras. Essas propostas rompem com o modelo tradicional de aprendizagem, permitindo que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento. Considerando a relevância da tecnologia na atualidade, é igualmente importante destacar o ensino de Estatística em um contexto em que a comunicação facilitada frequentemente apresenta informações por meio de gráficos, tabelas e dados estatísticos. Nessa perspectiva, este trabalho aborda a seguinte problemática: como construir uma sequência metodológica fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem (MAA) para o ensino de Estatística? O objetivo geral é desenvolver uma sequência metodológica inovadora, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o ensino de Estatística. Quanto à metodologia, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre TDIC, MAA e os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco. Posteriormente, sugere-se uma proposta de sequência metodológica fundamentada em MAA e TDIC, alicerçada em seis momentos pedagógicos, complementando, assim, a proposta de Delizoicov, Angotti e Pernambuco.

Palavras-chave: Educação. Estatística. Metodologias ativas. Tecnologias.

Proposal of a methodological sequence based on active methodologies for the teaching of statistics

Abstract

In view of the constant technological advancement, there is a need to insert tech-

nologies in the school environment, which is linked to innovative methodological proposals. These proposals break with the traditional learning model, allowing the student to actively participate in the construction of knowledge. Considering the relevance of technology today, it is equally important to highlight the teaching of statistics in a context in which facilitated communication often presents information through graphs, tables, and statistical data. From this perspective, this work addresses the following problem: how to build a methodological sequence based on active learning methodologies (AAM) for the teaching of statistics? The general objective is to develop an innovative methodological sequence, using digital information and communication technologies (DICT) for the teaching of statistics. As for the methodology, a bibliographic review is carried out on DICT, MAA and the three pedagogical moments of Delizoicov, Angotti and Pernambuco. Subsequently, a proposal for a methodological sequence based on MAA and DICT is suggested, based on six pedagogical moments, thus complementing the proposal of Delizoicov, Angotti and Pernambuco.

Keywords: Education. Statistic. Actives methodologies. Technologies.

Propuesta de una secuencia metodológica basada en metodologías activas para la enseñanza de la estadística

Resumen

Ante el constante avance tecnológico, surge la necesidad de insertar tecnologías en el ámbito escolar, lo cual se vincula a propuestas metodológicas innovadoras. Estas propuestas rompen con el modelo tradicional de aprendizaje, permitiendo al estudiante participar activamente en la construcción del conocimiento. Teniendo en cuenta la relevancia de la tecnología en la actualidad, es igualmente importante destacar la enseñanza de la estadística en un contexto en el que la comunicación facilitada a menudo presenta información a través de gráficos, tablas y datos estadísticos. Desde esta perspectiva, este trabajo aborda el siguiente problema: ¿cómo construir una secuencia metodológica basada en metodologías activas de aprendizaje (AAM) para la enseñanza de la estadística? El objetivo general es desarrollar una secuencia metodológica innovadora, utilizando las tecnologías digitales de la información y la comunicación (DICT) para la enseñanza de la estadística. En cuanto a la metodología, se realiza una revisión bibliográfica sobre DICT, MAA y los tres momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti y Pernambuco. Posteriormente, se sugiere una propuesta de secuencia metodológica basada en MAA y DICT, a partir de seis momentos pedagógicos, complementando así la propuesta de Delizoicov, Angotti y Pernambuco.

Palabras clave: Educación. Estadística. Metodologías activas. Tecnologías.

Introdução

As mudanças decorrentes do avanço tecnológico têm sido evidentes em diversos setores, como comunicação, mobilidade urbana, comércio, saúde, entre outros. Na área da Educação, não é diferente, a tecnologia proporciona uma ampla gama de softwares e aplicativos educacionais com o objetivo de aprimorar a experiência de ensino e aprendizagem.

De acordo com Kenski (2003), a tecnologia tem um papel fundamental na mediação da aprendizagem, influenciando até mesmo a forma de ser e agir da sociedade. Tal autor destaca que a tecnologia da comunicação possibilita novas formas de interação e aprendizagem, levando a sociedade a um novo patamar de desenvolvimento.

Nesse cenário de constante avanço tecnológico, percebe-se a necessidade da inserção dessas tecnologias no ambiente escolar, que, por sua vez, estão atreladas a propostas metodológicas inovadoras, rompendo com o modelo tradicional de aprendizagem, permitindo que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento.

As crianças, caracterizadas por Prensky (2001) como nativas digitais, nascem em uma cultura na qual a tecnologia é inerente ao seu cotidiano, sendo o processamento das informações delas de maneira diferente. Ademais, esse autor destaca a diferença entre nativos digitais e imigrantes digitais: nativos digitais são denominados aqueles que nascem e crescem em um ambiente com grande volume de interação tecnológica, enquanto os imigrantes digitais são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas adotaram o uso das novas tecnologias em algum momento da vida.

Diante da relevância da tecnologia na atualidade, cabe ressaltar também a importância do ensino de Estatística em um cenário em que a comunicação facilitada apresenta dados e informações por meio de gráficos, tabelas e análises comparativas. Esses dados e informações estatísticas devem ser interpretados, analisados e compreendidos pelos indivíduos, sendo fundamental que os cidadãos possuam conhecimentos estatísticos para se inserirem plenamente na sociedade, interagirem com outras pessoas e formularem opiniões críticas sobre esses dados e informações.

Nesse contexto, conforme apontado por Walichinski (2012), embora a Estatística tenha sido incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema não é abordado com a devida relevância nas salas de aula. A autora ressalta a necessidade de adotar práticas metodológicas que atri-

morem o ensino e aprendizagem da Estatística, uma vez que o tema ainda é deixado de lado pelos professores dentro da variedade de conteúdo a serem ministrados. Walichinski (2012) afirma ainda a importância de criar oportunidades desde o Ensino Fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento estatístico.

Segundo Prensky (2001), os nativos digitais estão acostumados a realizar mais de uma atividade por vez, como ouvir música ou assistir à TV enquanto estudam. Além disso, os nativos digitais não têm paciência e não possuem interesse na forma tradicional do processo de ensino e aprendizagem em detrimento de tudo o que a tecnologia pode proporcionar. Nessa perspectiva, destaca que é impossível fazer com que os nativos digitais mudem o seu comportamento, haja vista que nasceram dentro do mundo digital, propondo uma mudança da metodologia adotada pelos professores. Nas palavras desse autor:

Em matemática, por exemplo, o debate não deve ser mais sobre usar calculadoras e computadores, – eles são parte do mundo dos Nativos Digitais – mas como usá-los para selecionar as coisas que são úteis para serem internalizadas, de habilidades chaves e conceitos a tabuadas de multiplicação. Nós deveríamos focalizar na ‘matemática futura’ – aproximação, estatísticas e raciocínio binário (Prensky, 2001, p. 6).

Nesse cenário, destaca-se o uso das metodologias ativas de aprendizagem (MAA) como proposta de ensino. Nesse contexto, Santos (2022) elucida a respeito dos princípios que constituem as metodologias ativas de ensino: o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como mediador, facilitador e ativador do conhecimento.

Ademais, alguns importantes autores realizaram contribuições para o uso da MAA. Lev Vygotsky, por exemplo, destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, influenciando métodos que promovem a colaboração entre os alunos. Já John Dewey foi um dos primeiros a defender a aprendizagem baseada na experiência e a importância da interação do aluno com o ambiente. E o brasileiro Paulo Freire ficou conhecido por suas ideias sobre educação libertadora e participativa.

Diante do exposto, levanta-se a seguinte problemática: como construir uma sequência metodológica fundamentada em MAA para o ensino de Estatística?

Tendo em vista essa questão norteadora, o objetivo geral do presente trabalho é construir uma sequência metodológica fundamentada em MAA para o ensino de Estatística. Os objetivos específicos são: realizar uma revisão bibliográfica das metodologias a serem utilizadas na sequência metodológica para o ensino de Estatística e construir uma sequência metodológica para o ensino de Estatística fundamentada em MAA.

Assim sendo, o presente artigo estrutura-se em quatro seções. Após esta introdução ao assunto proposto, será apresentada metodologia empregada. Na sequência, constam os resultados com as informações importantes obtidas por meio da pesquisa bibliográfica realizada acerca de cada tema presente na construção da proposta metodológica e, na última seção, serão tecidas as considerações finais sobre a construção da sequência metodológica fundamentada em MAA para o ensino de Estatística.

Metodologia

Para atender aos objetivos apresentados na Introdução, é necessário verificar o que as pesquisas têm mostrado sobre a educação estatística, TDIC e MAA como forma de sustentação para a construção da proposta de sequência metodológica. Com esse propósito, este trabalho seguiu a metodologia descrita a seguir.

Inicialmente, buscando entender o que se sabe sobre o tema da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, construída a partir de buscas no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes, utilizando os descritores: “educação estatística”, “TDIC”, “MAA”, “ensino por investigação”, “sala de aula invertida” e “gamificação”. A quantidade elevada de resultados foi filtrada considerando os autores que aplicassem esses conhecimentos à Educação Básica, sempre levando em consideração o cenário de desenvolvimento tecnológico constante e a necessidade de contextualização do processo de ensino e aprendizagem com o cotidiano dos estudantes.

Após obter informações mais precisas sobre como utilizar as TDIC e MAA, foi necessário aprofundar o conhecimento sobre os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), buscando argumentos para associá-los à construção da proposta metodológica.

O trabalho é finalizado com a apresentação da proposta metodológica, fundamentada nos elementos obtidos por meio das pesquisas bibliográficas realizadas, conforme apresentado nas próximas seções que sintetizam os resultados da pesquisa.

Resultados

Apresentam-se aqui informações importantes obtidas por meio da pesquisa bibliográfica realizada acerca de cada tema presente na construção da proposta metodológica, assim como o entendimento sobre os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) até a apresentação final da proposta.

Educação estatística

A educação estatística tem emergido como área fundamental no panorama educacional contemporâneo, refletindo a crescente importância atribuída à compreensão e aplicação de conceitos estatísticos em diversas esferas da vida. No contexto de uma sociedade cada vez mais orientada por dados e informações, a capacidade de interpretar, analisar e questionar dados estatísticos tornou-se habilidade essencial para os cidadãos e profissionais de todas as áreas.

Nesse sentido, Ferreira e Passos (2012) destacam que, desde a sua concepção como disciplina acadêmica independente entre o final do século XIX e início do século XX, a educação estatística tem evoluído não apenas para fornecer aos indivíduos um conjunto de ferramentas técnicas, mas também para promover o pensamento crítico, a tomada de decisões informadas e a alfabetização estatística.

Nessa perspectiva, é necessário explorar os fundamentos, os desafios e as estratégias envolvidas na promoção de uma educação estatística eficaz, examinando seu papel no desenvolvimento de competências estatísticas e no fortalecimento da capacidade analítica dos aprendizes em um mundo cada vez mais permeado por dados e incertezas.

Conforme apontam Borba, Souza e Carvalho (2018), os conteúdos relacionados à matemática estatística fazem-se presentes no cotidiano dos estudantes da educação. Essa relação com o cotidiano permite que o aluno construa pensamentos hipotético-dedutivos. Tais autores destacam ainda a relevância do ensino e aprendizagem da educação estatística, tendo em vista o volume e a rapidez das informações atualmente, bem como o correto entendimento, a interpretação e os impactos dessas informações na sociedade. Além disso, tais pesquisadores explanam que, entre os desafios da educação estatística, destacam-se a falta de interesse e a motivação ao

conteúdo que culturalmente é rotulado como difícil e abstrato, atrelado às metodologias tradicionais de ensino que, por sua vez, são centralizadoras e passivas.

Outrossim, neste trabalho, entende-se que não há uma integração curricular da educação estatística, sendo que esta é tratada como matéria isolada dentro do cronograma de ensino. Apesar disso, existe ainda a ausência da formação continuada do professor, que, por sua vez, sente-se inseguro ao trabalhar com o conteúdo estatístico. Tais problemas são potencializados pela ausência de estrutura tecnológica adequada nas escolas públicas.

Como estratégia para a promoção da educação estatística, é apontada, neste artigo, a variação da metodologia de ensino, propondo uma sequência metodológica fundamentada em MAA.

Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)

A utilização das TDIC tem se destacado como ferramenta significativa no ensino e aprendizagem nos últimos anos. No contexto atual, fica evidente a importância do uso de ferramentas digitais e de recursos tecnológicos pelos professores com o intuito de ofertar experiências de aprendizagem mais atrativas e envolventes para os alunos.

Nesse sentido, Amancio e Sanzovo (2020) elucidam que o Brasil foi classificado na 66ª colocação em Matemática em 2015 no Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA). Segundo tais autores, isso evidencia a dificuldade de aprendizado dos alunos brasileiros nessa disciplina, atrelada a uma questão cultural e à metodologia e organização das aulas de Matemática pautadas nos métodos tradicionais, sugerindo a necessidade do uso de ferramentas tecnológicas para deixar as aulas mais atraentes e dinâmicas. Esse posicionamento pode ser ratificado com os dados do último PISA, cujo resultado revelou que o Brasil ocupou a posição entre 62º e 69º (intervalo em função da margem de erro do estudo) em 2022, persistindo, portanto, um baixo desempenho em Matemática dos estudantes brasileiros. Desses alunos, 73% ficaram abaixo do nível 2 (padrão mínimo para que possam exercer plenamente sua cidadania) e somente 1% atingiu alto desempenho nessa disciplina (nível 5 ou superior) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025).

Ademais, Santos (2022) observa que, no Brasil e no mundo, é possível identificar mudanças no ambiente de ensino e de inserção de novas ferramentas tecnológicas. Explana também a respeito da atual geração de alunos que são nativos digitais e contribui para o debate sobre a importância do uso das TDIC na construção de uma sociedade moderna, na qual o uso dessas ferramentas é fundamental para o aperfeiçoamento do conhecimento contemporâneo.

Nesse caminho, Valente (1999) relata a importância de a escola e professores acompanharem as transformações tecnológicas, proporcionando interação com a realidade vivenciada pela sociedade. E complementa que, no Brasil, o uso da informática surgiu a partir do interesse de professores de algumas universidades públicas inspirados por instituições de outros países que já faziam o uso de computadores como apoio às práticas pedagógicas.

Atualmente, conforme aponta Santos (2022), muitas escolas brasileiras contam com ferramentas tecnológicas em seus ambientes, proporcionando melhoria no processo de comunicação entre os docentes e os discentes, bem como novas pesquisas acadêmicas e conteúdos educacionais. Em relação ao uso das TDIC para a Matemática, esse mesmo pesquisador destaca que o computador no ambiente escolar eleva as capacidades do aluno, tendo em vista que proporciona acesso à internet, consulta a arquivos digitais, sites acadêmicos e ferramentas de apoio para cálculos matemáticos. E relata a possibilidade de os professores de Matemática utilizarem diversas ferramentas computacionais, como planilhas eletrônicas e sites especializados, para o auxílio de cálculos.

Como exemplo, Amancio e Sanzovo (2020) apontam um software denominado Geogebra³, escrito em linguagem Java, que possibilita ao aluno construir algumas figuras, resoluções de problemas matemáticos e análises gráficas de funções no plano cartesiano. Atualmente, ele pode ser acessado na internet pelo computador ou pelo celular e permite uma visão holística dos conteúdos relacionados à Matemática.

Nesse contexto, tais possibilidades trazem à luz a importância da formação continuada do professor, tendo em vista que o docente deve ter domínio das ferramentas para usá-las em sala de aula. Todavia, essa formação é o principal desafio quando se trata do uso das TDIC como tendência metodológica na formação de professores, devido ao avanço

rápido da tecnologia da informação e comunicação, apontando a necessidade da atualização do conhecimento do professor.

Dessa forma, o uso das TDIC como tendência metodológica na formação de professores de Matemática vem ao encontro da necessidade do aprimoramento do ensino de Matemática na era digital, uma vez que permite maior envolvimento dos alunos por meio de aulas contextualizadas e inovadoras. Para isso, é fundamental a capacitação continuada do professor para o ensino de maneira eficiente e atualizado, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado e tecnológico.

Metodologias ativas de aprendizagem (MAA)

As MAA têm se destacado como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz no contexto educacional contemporâneo. Nessa metodologia, os alunos são colocados no centro do processo de aprendizagem, desempenhando um papel ativo na construção do conhecimento, por meio de experiências práticas, colaborativas e reflexivas. Nesse contexto, Marques *et al.* (2021) apontam que o aprendizado ativo emerge como novo paradigma para a educação de qualidade, participativa, envolvente e motivadora, respondendo a necessidades dos desafios da atualidade na educação.

Como contraponto às abordagens tradicionais de ensino, que frequentemente se baseiam na transmissão unidirecional de informações, conceituada por Paulo Freire como educação bancária⁴, as MAA buscam promover a participação ativa, o pensamento crítico e a resolução de problemas, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos.

Ademais, de acordo com Marques *et al.* (2021), a abordagem por MAA é mais eficaz para a melhor compreensão dos alunos sobre conceitos com maior dificuldade de aprendizado. Para isso, Marin *et al.* (2010), em consonância com Santos e Castaman (2022), destacam a necessidade da mudança do papel do estudante frente a essa metodologia. O estudante deve se comprometer em participar ativamente das atividades propostas, realizando questionamentos e procurando solucionar os problemas de maneiras diferentes, desenvolvendo opinião própria e pensamento crítico. Nessa abordagem, o professor deve realizar o papel de facilitador, cola-

borando e auxiliando os estudantes para que organizem as suas ideias de modo autônomo, sendo protagonista na construção do conhecimento.

Outrossim, Marques *et al.* (2021) afirmam que a tecnologia pode ser utilizada para o aumento da satisfação dos alunos frente aos conteúdos expostos, melhor utilização do tempo em sala de aula, além de despertar maior interesse por parte deles, já que se identificam com o uso da tecnologia, aumentando, assim, o desempenho do ensino e aprendizagem. Diante disso, as MAA propostas neste artigo vão ao encontro do cenário tecnológico atual e do comportamento e hábitos dos nativos digitais.

Ensino por investigação

O ensino por investigação, também conhecido como ensino investigativo, constitui uma abordagem pedagógica que se fundamenta na promoção da investigação ativa e da construção do conhecimento pelos estudantes. Tal metodologia, enraizada nas premissas construtivistas e sociointeracionistas, enfatiza a participação ativa dos alunos na descoberta e compreensão dos conceitos, por meio da investigação de problemas, questões ou fenômenos do mundo real.

Nesse contexto, Carvalho (2018) destaca que as duas diretrizes principais de uma atividade investigativa são o levantamento da problemática pelo professor e o grau de liberdade intelectual dado ao aluno para solucioná-la. A autora afirma que essa liberdade é primordial, para que, de fato, a atividade seja investigativa, permitindo também que o estudante participe da atividade sem medo de errar.

Em concordância com essas premissas, Sasseron (2015) constata que, para ser considerada uma atividade investigativa, o professor deverá propor o problema, enquanto as suas hipóteses deverão ser discutidas juntamente com os alunos. Diante disso, são estes que buscam como realizar a experiência, supervisionados pelo docente, que retomará o debate com os discentes no momento da discussão das conclusões. Segundo essa pesquisadora:

[...] a investigação em sala de aula deve oferecer condições para que os estudantes resolvam problemas e busquem relações causais entre variáveis para explicar o fenômeno em observação, por meio do uso de raciocínios do tipo hipotético-dedutivo, mas deve ir além: deve possibilitar a

mudança conceitual, o desenvolvimento de ideias que possam culminar em leis e teorias, bem como a construção de modelos (Sasseron, 2015, p. 58).

Ademais, conforme aponta Carvalho (2018), a atividade investigativa permitirá o aluno analisar, emitir opinião própria, tomar decisões, discutir juntamente com os colegas, expor o pensamento individual e coletivo, bem como avaliar com os demais colegas e com o professor se a solução para o problema está correta ou errada. Entretanto, para que a atividade investigativa seja realizada com efetividade, o professor deve se atentar não somente ao grau de liberdade, mas também à solução do problema. A autora destaca que tão importante quanto o grau de liberdade é o levantamento preciso da problemática da atividade. Essa autora enfatiza que um bom problema é aquele que possibilita aos alunos resolverem e explicarem o fenômeno envolvido nele, bem como permite que as hipóteses levantadas pelos estudantes os levem a determinar as variáveis do problema e que eles tenham condições de relacionar o que aprenderam com o mundo em que vivem (Carvalho, 2018).

Ainda segundo essa mesma autora, o problema proposto também deverá permitir que os conhecimentos aprendidos pelos alunos sejam utilizados em outras disciplinas do conteúdo escolar. Ademais, ela destaca que, além dessas condições essenciais para um bom problema, quando se trata de aulas experimentais, um bom problema é aquele que permite que os alunos passem das ações manipulativas às ações intelectuais (elaboração e teste de hipóteses, raciocínio proporcional, construção da linguagem científica) e construam explicações causais e legais (Carvalho, 2018).

Dessa maneira, a abordagem do ensino por investigação emerge como uma estratégia pedagógica enriquecedora, fundamentada na promoção da investigação ativa e na construção do conhecimento pelos estudantes. As reflexões de Carvalho (2018) e de Sasseron (2015) sublinham a importância da liberdade intelectual concedida aos alunos, evidenciando que a eficácia da atividade investigativa não reside apenas na formulação de problemas relevantes, mas também na autonomia conferida aos aprendizes para sua resolução.

Outrossim, Sasseron (2015) entende que a sequência de ensino investigativa resulta na realização de atividades e aulas que permite os estudantes atribuírem relações com o tema e conceitos com outras esferas

sociais e áreas de estudo. Destaca, assim, a necessidade de uma cuidadosa concepção e implementação das atividades, propiciando não apenas a aplicação prática dos conceitos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, científicas e argumentativas. Diante disso, torna-se imperativo que os educadores estejam atentos não apenas à formulação precisa dos problemas, mas também ao ambiente de aprendizagem propício à transição dos alunos de ações manipulativas para processos intelectuais mais elaborados.

Nesse sentido, o ensino por investigação não apenas proporciona uma abordagem mais dinâmica e participativa, mas também incute nos estudantes as competências necessárias para a compreensão crítica e a resolução de problemas complexos, preparando-os para os desafios da sociedade contemporânea.

Sala de aula invertida

Nessa metodologia, os conteúdos são disponibilizados aos estudantes previamente, geralmente por meio de recursos audiovisuais ou materiais online, permitindo que eles os estudem fora do ambiente escolar. O tempo em sala de aula é então dedicado à aplicação prática dos conceitos, à discussão, ao esclarecimento de dúvidas e à realização de atividades colaborativas, hands-on⁵ e situações-problema (Pavanelo; Lima, 2017). Tal abordagem busca promover uma aprendizagem mais significativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, ao mesmo tempo que personaliza o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno.

Nesse sentido, Pereira e Silva (2018), em sua obra, contextualiza o ensino híbrido como tema emergente na educação, que dialoga com a inserção de novas tecnologias e novas gerações de alunos caracterizados como nativos digitais. Tal contextualização vem ao encontro das MAA que têm a sala de aula invertida como proposta pedagógica. Tais pesquisadoras destacam que a proposta de sala de aula invertida foi criada em 2007 pelos professores de química norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, considerados pioneiros do modelo no Ensino Médio.

Pavanelo e Lima (2017) afirmam que não existe um consenso sobre a definição exata da metodologia, porém elucidam as atribuições que devem ser realizadas dentro e fora da sala de aula. Fora da sala de aula, os es-

tudos devem ser pautados em vídeos, leituras e resolução de atividades do tipo quiz, com questões objetivas e lista de exercícios. Já em sala de aula, os estudos devem ter o foco em questões e respostas por meio de grupo de estudos e resoluções de situações-problema do tipo abertos e fechados.

Já Pereira e Silva (2018) enfatizam que a inversão da sala de aula necessita de um empenho do professor para que o foco fique no aluno e no seu aprendizado, uma vez que a aula irá girar em torno do estudante, enquanto o professor deverá realizar a função de coordenar e realizar feedback especializado. Nesse sentido, essas autoras identificam a metodologia da sala de aula invertida como uma resposta eficaz aos desafios contemporâneos da educação, especialmente diante da inserção de novas tecnologias e da necessidade de atender às demandas de uma geração de alunos caracterizados como nativos digitais.

Assim, a abordagem da sala de aula invertida destaca-se como uma estratégia pedagógica relevante e promissora no contexto educacional contemporâneo, que busca maximizar o engajamento e o aproveitamento dos estudantes em um cenário de constante evolução tecnológica e cultural.

Gamificação

A gamificação é uma abordagem inovadora atrelada ao uso da tecnologia, que estimula a participação ativa dos alunos, desenvolve habilidades essenciais e promove um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

Dantas, Farias e Leite (2021) observam que a gamificação ainda está em fase experimental nos espaços educacionais, entretanto as autoras destacam que o uso dessa metodologia tem a capacidade de motivar e de envolver os estudantes a desenvolver a criatividade em busca da satisfação de resolução de problemas e da recompensa pela vitória. Ademais, Wagner (2021) afirma que ela promove o diálogo, permite a resolução de situações-problema, aumenta a participação, desenvolve a criatividade, autonomia e desperta o interesse dos estudantes.

Para Wagner (2021), a gamificação é composta pelos seguintes elementos: entretenimento, pontuações, níveis, premiações e feedback. A autora afirma ainda que:

Gamificação na educação significa adotar a lógica, as regras e o design de jogos (analógicos e/ou eletrônicos) para tornar o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor. Dentro das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, a gamifi-

cação está entre as estratégias mais eficazes para potencializar o aprendizado e proporcionar engajamento dos alunos com o curso e com a própria instituição (Wagner, 2021, p. 30).

Conforme destacado por Cavaignac (2019), a gamificação permite hierarquizar o processo de aprendizagem, fazendo com que os estudantes desenvolvam habilidades progressivamente, conforme os níveis de dificuldades, além de proporcionar alta taxa de aprendizagem do conteúdo.

Assim como as demais MAA, a gamificação coloca o aluno no centro da produção do conhecimento, permitindo-lhe a aprendizagem por meio da experiência prática da tentativa e erro, além de interagir com os colegas sobre o conteúdo.

Os três momentos pedagógicos

Os três momentos pedagógicos fundamentados no pensamento freiriano são entendidos como: problematização inicial (PI), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC), de acordo com Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002).

Na PI, conforme sugere tal autor, é proposta a situação-problema pelo professor, que deverá fazer uso de problemas vivenciados pelos alunos, por meio do uso de recursos didáticos e tecnológicos com vistas a atrair a atenção desses estudantes. O papel docente, nesse momento, é o de questionador, levantando dúvidas sobre as hipóteses apresentadas (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

Já na OC, o autor diz que, em tal momento, ocorre a mudança do conhecimento com base no senso comum para um mais rico, pautado e interpretado pela ciência. Nesse caso, o professor tem papel mais ativo, como orientador e mediador, para que os alunos organizem os seus conhecimentos, respeitando o método de cada indivíduo de resolução do problema (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

Por fim, a AC é o momento destinado a abordar o conhecimento que vem sendo construído sistematicamente pelo aluno desde o início. O professor tem como papel propor a reflexão do conhecimento frente ao problema apresentado inicialmente. Esse momento deve possibilitar o diálogo, além de verificar a capacidade dos alunos de argumentar sobre o conhecimento adquirido, permitindo apresentações por meio de seminários (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

Sequência metodológica fundamentada em metodologias ativas para o ensino de estatística: os seis momentos pedagógicos

A proposta de sequência metodológica deste artigo está fundamentada em MAA para o ensino de Estatística numa sequência de seis momentos pedagógicos divididos em dois estágios. Os três primeiros momentos são fundamentados em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), utilizados para problematizar, organizar e aplicar o conhecimento de Estatística com uso das MAA. Já os últimos três momentos pedagógicos são apresentados como proposta de revisar e verificar o conhecimento de Estatística adquirido nos três primeiros momentos, permitindo também que, nesse estágio, o aluno reflita sobre as dificuldades encontradas, tire dúvidas por meio de revisão e aplicação do conhecimento de Estatística, verifique o seu aprendizado e consiga obter feedback do seu ponto de vista, de maneira individual e em grupo.

Na Figura 1, a seguir, é apresentada a proposta da sequência metodológica fundamentada em MAA para o ensino de Estatística de forma gráfica, com os seis momentos pedagógicos.

Figura 1 – Os seis momentos pedagógicos fundamentados em MAA.



Fonte: elaborada pelos autores.

No problema inicial, a proposta deve utilizar as metodologias de ensino por investigação, quando for apresentada uma situação-problema sobre Estatística, para que os alunos procurem solucioná-la com o conhecimento prévio, levantando hipóteses e realizando suposições sobre o problema apontado. Sugere-se que o professor proponha uma situação-problema a partir de notícias ou vídeos que retratem o tema de Estatística

e que contemple a realidade vivenciada pelos alunos. É importante que o fato apresentado leve os estudantes a interpretar e compreender dados estatísticos.

Na organização do conhecimento, propõe-se o uso das metodologias de sala de aula invertida, como MAA, com o auxílio das TDIC, permitindo que o aluno tenha acesso a materiais digitais e mídias sobre Estatística relacionados à situação-problema com o auxílio do material disponibilizado pelo professor. Em tal momento, os estudantes vão ter acesso a materiais e informações que vão confrontar ou reafirmar as suas hipóteses levantadas inicialmente no primeiro momento da aula investigativa. Dessa forma, o aluno ou o grupo vai atrelar o conhecimento prévio com o conhecimento científico fornecido nos materiais de apoio para a construção de novos conhecimentos que vão ser aplicados no momento seguinte.

Na aplicação do conhecimento, a proposta sugere o uso do ensino por investigação e sala de aula invertida, haja vista que ambas as metodologias culminam na aplicação do conhecimento adquirido em uma atividade em grupo orientada pelo professor. Sugere-se que o professor proponha um seminário para que os alunos apresentem a solução da situação-problema de Estatística do primeiro momento. A apresentação do seminário deverá ter como auxílio as TDIC, podendo o aluno utilizar ferramentas como o software Geogebra, planilhas eletrônicas, software de criação e apresentação gráfica, além do auxílio de mídias digitais, como apresentação de imagens, vídeos, tabelas e gráficos. Nesse momento, o aluno vai colocar em prática “hands-on” o conhecimento construído e compartilhar com os colegas e o professor a solução da situação-problema. Esse momento pode ser realizado em pequenos grupos, fazendo com que os alunos discutam entre si dentro do grupo primeiramente e com os demais alunos da sala sobre os conhecimentos construídos posteriormente. É importante que o professor realize o fechamento do seminário, realizando as considerações e o feedback em relação às apresentações, encerrando, assim, o primeiro estágio da sequência.

Iniciando o segundo estágio, no quarto momento pedagógico, propõe-se a realização da revisão do conhecimento de Estatística com o uso de tecnologias. Sugere-se o uso do software Kahoot⁶ ou de outro que envolva a gamificação de perguntas com o intuito de envolver os alunos em uma disputa. O professor pode deixar o momento mais interessante

ao ofertar um prêmio para o aluno ou para o grupo que vencer a disputa do jogo, como sugere a MAA da gamificação. Essa MMA permite revisar o conhecimento estatístico construído nas etapas anteriores de maneira divertida e envolvente, proporcionando que os alunos sanem as dúvidas sobre o conteúdo antes da próxima etapa.

No quinto momento pedagógico, é aplicada uma avaliação para verificação do conhecimento. Essa avaliação poderá conter questões abertas e fechadas, objetivando constatar a aprendizagem sobre o conteúdo de Estatística trabalhado nos momentos anteriores pelos alunos. Em tal momento, o professor pode fazer o uso de um sistema de avaliação virtual, por meio de software da própria instituição, ou criar a avaliação via formulários do Google⁷ ou ainda utilizar outra tecnologia que resulte na aplicação da avaliação em ambiente virtual. Sugere-se que ela seja realizada presencialmente na escola em um laboratório de informática; entretanto, a metodologia proposta não impede que a avaliação seja realizada à distância.

Nessa abordagem, o uso das TDIC na verificação do conhecimento permite que o aluno se familiarize cada vez mais com a tecnologia, além de tornar mais rápida e eficiente a realização e a correção das avaliações. A tecnologia pode apontar para o professor quais são as questões que os alunos mais tiveram dificuldades e trazer soluções e exemplos para o momento seguinte.

No sexto momento pedagógico, propõe-se uma revisão da verificação do conhecimento, conhecida também como vista de prova, a ser realizada por meio da MAA da gamificação. Sugere-se que, nesse momento, o professor volte a utilizar o Kahoot. As questões podem ser as mesmas da avaliação, permitindo que os alunos revisem o conteúdo e verifiquem o que erraram, tirem as dúvidas com o professor e com os demais estudantes, competindo entre eles, por meio do software na verificação do conteúdo. O professor pode também realizar o uso do software Geogebra e planilhas eletrônicas para demonstrar e exemplificar de forma gráfica as resoluções e esclarecer as dúvidas mais frequentes dos alunos. Esse último momento é tão importante quanto os demais, haja vista que alguns alunos, ainda que aprovados, permanecem com dúvidas mesmo após a realização da avaliação. Dessa forma, o professor tem um momento dedicado para sanar as dúvidas restantes e realizar o fechamento do conteúdo.

A dinâmica dos seis momentos pedagógicos e das MAA a serem utilizadas é representada no Quadro 1, a seguir, com o intuito de elucidar tal relação.

Quadro 1 – Os seis momentos pedagógicos e MAA sugeridas.

Estágio 1			
Momentos	Momento 1	Momento 2	Momento 3
	Problema inicial	Organização do conhecimento	Aplicação do conhecimento
MAA	Ensino por investigação	Sala de aula invertida	Ensino por investigação Sala de aula invertida
Estágio 2			
Momentos	Momento 4	Momento 5	Momento 6
	Revisão do conhecimento	Verificação do conhecimento	Revisão da verificação do conhecimento
MAA	Gamificação		Gamificação

Fonte: elaborado pelos autores.

Essa proposta de sequência metodológica fundamentada em MAA é inovadora no primeiro estágio, tendo em vista que apresenta uma situação-problema, disponibiliza materiais para que os alunos realizem as suas pesquisas de maneira autônoma e construam o conhecimento por meio de seus métodos, apresentem em grupo para os demais alunos, em um ambiente com opiniões e visões diferentes, enriquecendo ainda mais a construção desse conhecimento.

Ademais, no segundo estágio, ainda por meio de MAA, a proposta apresenta uma revisão do conhecimento, a verificação da aprendizagem e a revisão da verificação de aprendizagem, fazendo com que o aluno ainda se mantenha em condições ativas na construção do conhecimento e consiga sanar todas as suas dúvidas e questionamentos sobre o conteúdo. Esse segundo estágio permite também que o professor consiga avaliar de maneira objetiva o conhecimento construído e até mesmo realize orientações e explicações finais após a verificação de aprendizagem, constatando de fato o aprendizado dos alunos.

Acredita-se que a proposta seja eficiente por sugerir a construção do conhecimento de maneira sistemática e com etapas de verificação dessa construção durante a sua execução. Além disso, espera-se que a proposta da sequência metodológica seja motivadora, fazendo o uso das MAA juntamente com a tecnologia dentro do contexto vivenciado pelos estudantes.

Considerações finais

Diante do exposto, fica evidente que as mudanças proporcionadas pelo avanço tecnológico permeiam diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. A tecnologia não apenas oferece ferramentas para aprimorar a experiência de ensino e aprendizagem, mas também influencia a forma como os alunos interagem com o conhecimento e o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, considerando a importância cada vez maior da alfabetização estatística em um mundo inundado por dados e informações, é crucial que as metodologias de ensino se adaptem para atender às necessidades dos nativos digitais e promover o desenvolvimento dessas habilidades.

Nesse sentido, este trabalho identificou a necessidade da reflexão sobre novas propostas metodológicas e de maior atenção no que diz respeito ao ensino de Estatística, bem como apontou e realizou uma importante revisão bibliográfica sobre as inovadoras MAA que colocam o aluno como protagonista na construção do conhecimento com o apoio das TDIC.

Nesse caminho, conforme foi dito no artigo, as MAA surgem como uma abordagem promissora, colocando o aluno no centro do processo educacional e promovendo a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade e o trabalho em equipe. Ao incorporar princípios das metodologias ativas, como proposto por Santos e Castaman (2022), e considerar as contribuições de teóricos como Vygotsky, Dewey e Freire, foi possível construir uma sequência metodológica sólida para o ensino de Estatística.

Diante disso, o trabalho contemplou o problema central e os objetivos estabelecidos ao realizar uma revisão bibliográfica e propor uma sequência metodológica fundamentada nessas MAA. Tal sequência teve como base os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) e inovou ao propor um segundo estágio de mais três momentos pe-

dagógicos com o intuito de revisar e verificar o conhecimento construído pelos alunos durante o primeiro estágio da sequência metodológica.

Além disso, a proposta de sequência metodológica permite consideráveis contribuições, combinando as novas MAA de maneira sequencial, fazendo uso da tecnologia, bem como proporcionando uma experiência de ensino e aprendizagem rica e diversa para a construção do conhecimento ativo por parte dos estudantes. Outrossim, tal proposta possibilita ainda aos professores a colocarem em prática com a finalidade de validá-la e de realizar contribuições acerca do seu aprimoramento para o ensino de Estatística ou de outras áreas da educação.

Em suma, o artigo oferece uma proposta concreta para o ensino de Estatística e contribui para o debate sobre a importância da adaptação metodológica às demandas da sociedade contemporânea e às características dos alunos nativos digitais. Desse modo, conclui-se que educação estatística é essencial para capacitar os cidadãos a compreenderem e interpretar o mundo ao seu redor, cabendo aos educadores buscarem maneiras eficazes de mediar esse conhecimento em um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante.

Recebido em: 08/04/2025

Revisado em: 22/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 Especialista em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: rafael_rodrigues28@hotmail.com.

2 Doutorando em Educação e mestre em Matemática. E-mail: victor.matos@ifg.edu.br.

3 GeoGebra é mais do que um conjunto de ferramentas gratuitas para fazer Matemática. É uma plataforma para conectar professores e alunos entusiasmados e oferecer-lhes uma nova maneira de explorar e aprender tal área do conhecimento.

4 Freire (2005) caracteriza a educação bancária como o ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador, o depositante do conteúdo.

5 “Hands-on” é uma expressão em inglês que se traduz literalmente como “mãos na massa” em português. No contexto educacional, “hands-on” refere-se a uma abordagem prática de aprendizagem na qual os alunos estão ativamente envolvidos na manipulação de materiais, experimentos, atividades ou projetos. Essa abordagem enfatiza a experiência direta e a interação física com o conteúdo de aprendizagem, permitindo aos alunos explorarem conceitos de forma tangível e concreta.

6 Kahoot! é uma empresa global de plataforma de aprendizagem e engajamento que deseja capacitar todos, incluindo crianças, estudantes e funcionários, para desbloquear todo o seu potencial de aprendizagem. A plataforma torna mais fácil para qualquer indivíduo ou empresa criar, compartilhar e hospedar sessões de aprendizagem que geram um envolvimento atraente. As sessões podem ser hospedadas em qualquer lugar, pessoal ou virtualmente, usando qualquer dispositivo com conexão à Internet (Kahoot, ©2024).

7 Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas, bem como pode ser usado para criação de questionários e formulários de registro (Google, ©2024).

Referências

AMANCIO, Daniel; SANZOVO, Daniel. Ensino de Matemática por meio das tecnologias digitais. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 47, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/ensino-de-matematica-por-meio-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BORBA, Rute; SOUZA, Leandro; CARVALHO, José. Desafios do ensino na educação básica de combinatória, estatística e probabilidade. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, n. 1, p.1-24, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/231908/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CAVAIGNAC, Selma. Uso do kahoot e de estratégia de gamificação no ensino superior: relato de experiência da aplicação do peer instruction como metodologia de ensino. **PontodeAcesso**, v. 13, n. 3, p. 224-238, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/35226>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DANTAS, Andreza; FARIAS, Mariana; LEITE, Kadygyda. O uso da gamificação na educação: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina

Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80295>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Mart Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Viviane; PASSOS, Laurizete. A disciplina estatística educacional na formação matemática do pedagogo (1940-1980). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2012, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2012. Disponível em: <https://proceedings.science/enaphem-2012/trabalhos/a-disciplina-estatistica-educacional-na-formacao-matematica-do-pedagogo-1940-198?lang=pt-br#>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOOGLE. **Google Forms**. [S. l.: s. n.], ©2024. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/forms/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

KAHOOT! [S. l.: s. n.], ©2024. Disponível em: <https://kahoot.com/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Divulgados os resultados do Pisa 2022. **Gov.br**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 11 jul. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

MARIN, Maria José *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MARQUES, Humberto *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PAVANELO, Elisangela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a11>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma da. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/551/55160082004/html/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Jorge Alberto. As TICS no processo de ensino e aprendizagem da matemática: Possibilidades para o Ensino Fundamental II. **Revista Recima**, v. 21, n. 5, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1414>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Danielle; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, v. 23, n. 51, p. 334-357, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20185>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: Relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, v. 17 n. especial, p. 49-67, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Sergio. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ciência da informação**, v. 33, n. 2, p. 143-151, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/Z7bCPGNJcpFVBgFKzLcpSYb/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.

VALENTE, José Armando. informática na educação do Brasil: análise e contextualização histórica. *In*: VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p. 1-28.

WAGNER, Nicolle. **Contribuições da gamificação no ensino de ciências**: uma proposta de plano de aula gamificado sobre ácidos e bases. 2021. 55 f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220381>. Acesso em: 12 jul. 2025.

WALICHINSKI, Danieli. **Contextualização no ensino de estatística**: uma proposta para os anos finais do ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1252/1/PG_PPGECT_M_Walichinski%20Danieli_2012.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.