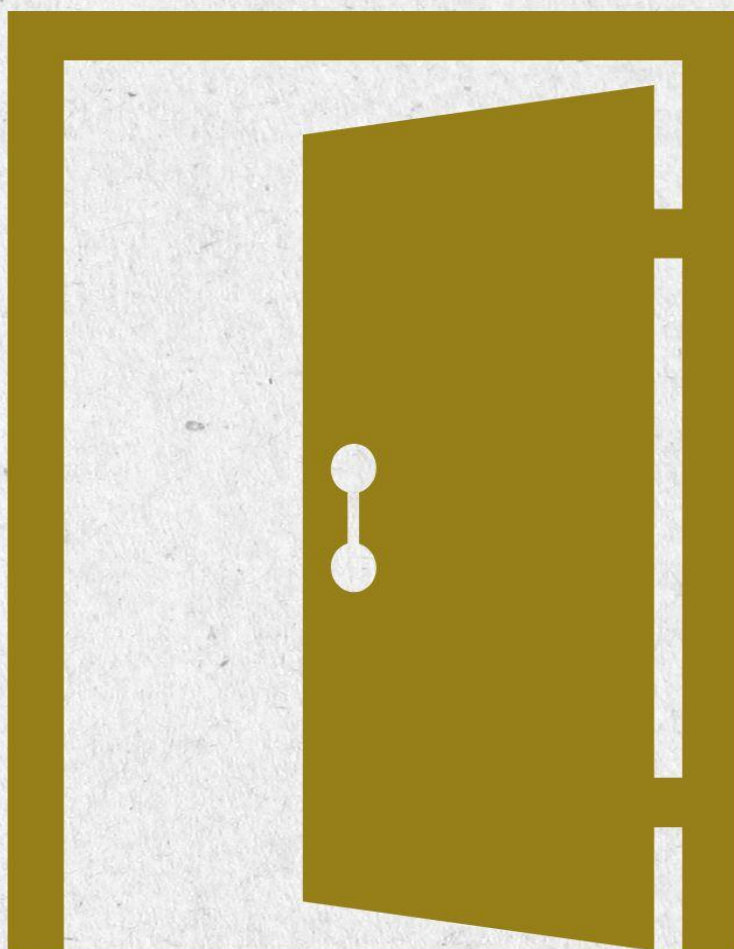




# PORTAS ABERTAS

A Escola como Espaço de Inclusão



Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes  
Luciano Luan Gomes Paiva  
Dayana Lucia Rodrigues de Freitas  
Janiara de Lima Medeiros  
(org.)

E-BOOK

PORTAS ABERTAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-048-6 DOI: 10.47538/AC-2025.27

E-BOOK

# PORTAS ABERTAS

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO  
1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

**Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes**  
**Luciano Luan Gomes Paiva**  
**Dayana Lucia Rodrigues de Freitas**  
**Janiara de Lima Medeiros**

DOI: 10.47538/AC-2025.27



Ano 2025

## E-BOOK

# PORTAS ABERTAS

## A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

1ª EDIÇÃO.

Catalogação da publicação na fonte

F866p

Portas abertas: a escola como espaço de inclusão **[recurso eletrônico]** /  
Organizado por Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Luciano Luan  
Gomes Paiva; Dayana Lucia Rodrigues de Freitas; Janiara de Lima Medeiros. — 1. ed.  
— Natal: Editora Amplamente, 2025. volume 1.

Recurso digital

Formato: PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-5321-048-6

DOI: 10.47538/AC-2025.27

1. Educação inclusiva. 2. Escola. 3. Acessibilidade. 4. Práticas pedagógicas.  
I. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas. II. Paiva, Luciano Luan Gomes. III. Freitas,  
Dayana Lucia Rodrigues de. IV. Medeiros, Janiara de Lima. V. Título.

CDU: 370

CDD 371.9

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

**CONSELHO EDITORIAL**

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade  
Dra. Camila de Freitas Moraes  
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas  
Fernandes  
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa  
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo  
Me. Danilo Sobral de Oliveira  
Dra. Danyelle Andrade Mota  
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas  
Dra. Elane da Silva Barbosa  
Dra. Eliana Campêlo Lago  
Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Dr. Everaldo Nery de Andrade  
Dra. Fernanda Miguel de Andrade  
Dr. Izael Oliveira Silva  
Me. Luciano Luan Gomes Paiva  
Dra. Mariana Amaral Terra  
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo  
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza  
Dr. Maykon dos Santos Marinho  
Dr. Milson dos Santos Barbosa  
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti  
Dra. Mônica Karina Santos Reis  
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima  
Dr. Romulo Alves de Oliveira  
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio  
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade  
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte  
Dr. Wanderley Azevedo de Brito  
Dr. Weberson Ferreira Dias

**CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO**

Ma. Ana Claudia Silva Lima  
Me. Carlos Eduardo Krüger  
Ma. Carolina Pessoa Wanderley  
Ma. Daniele Eduardo Rocha  
Me. Francisco Odécio Sales  
Me. Fydel Souza Santiago  
Me. Gilvan da Silva Ferreira  
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes  
Me. João Antônio de Sousa Lira  
Me. José Flôr de Medeiros Júnior  
Me. José Henrique de Lacerda Furtado  
Ma. Josicleide de Oliveira Freire  
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão  
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão  
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa  
Me. Márcio Bonini Notari  
Ma. Maria Antônia Ramos Costa  
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni  
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves  
Ma. Maria Vandia Guedes Lima  
Me. Marlon Nunes Silva  
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro  
Bressan  
Ma. Sandy Aparecida Pereira  
Ma. Sirlei de Melo Milani  
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho  
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz  
Me. Wildeson de Sousa Caetano  
Me. William Roslindo Paranhos



## APRESENTAÇÃO

### DA INCLUSÃO À EMANCIPAÇÃO: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA CULTURAL

A escola, como instituição social, não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de saberes sistematizados. Trata-se de um *locus* privilegiado de socialização, de construção de identidades e de disputa de projetos societários. Nesse sentido, o título desta obra, *Portas Abertas: A Escola como Espaço de Inclusão*, evoca a necessidade de concebermos a educação como prática que rompe barreiras, valoriza a diversidade e reconhece a dignidade de cada sujeito.

Ao refletir sobre a escola como espaço de formação, Antonio Gramsci ressalta que todo ser humano é um intelectual em potência, e que a função da educação é justamente possibilitar a passagem da consciência comum para uma consciência crítica, capaz de intervir na realidade. A escola, portanto, é um terreno de disputa hegemônica, onde se decide se prevalecerá a reprodução das desigualdades ou a construção de caminhos de emancipação.

Giovanni Semeraro, em diálogo com a tradição gramsciana, lembra-nos que a escola democrática e inclusiva não se restringe a adaptar-se tecnicamente às diferenças, mas assume o compromisso ético-político de reconhecer as diversidades como constitutivas da vida social. A inclusão, nessa perspectiva, não é mera política compensatória, mas projeto de transformação social, no qual a educação é mediadora de práticas de equidade, solidariedade e justiça.

A obra estrutura-se em capítulos que se articulam em torno da concepção da escola como espaço de inclusão e transformação social. Aborda, inicialmente, a problematização da relação entre diversidade cultural e currículo, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os múltiplos saberes e narrativas como condição para a democratização do saber. Em seguida, analisa a escola como espaço de efetivação de direitos, evidenciando sua função na promoção da cidadania e no enfrentamento das desigualdades históricas que comprometem a equidade social. Avança, ainda, na apresentação de experiências e metodologias que favorecem a participação efetiva de



todos os estudantes, enfatizando estratégias que, para além da integração formal, buscam promover justiça educacional e social. Por fim, discute as possibilidades de integração entre diferentes áreas do conhecimento e o uso de tecnologias educacionais, ampliando a capacidade da escola de responder criticamente às demandas contemporâneas e reafirmando seu papel como espaço de luta contra exclusões e de fortalecimento da democracia.

A presente obra, ao articular reflexões teóricas e práticas pedagógicas, reafirma a escola como espaço de luta contra exclusões e de construção de possibilidades emancipatórias. Como nos advertem Gramsci e Semeraro, a educação é sempre um campo de disputas, mas também uma dimensão essencial para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária.

Que estas páginas inspirem educadores, estudantes e pesquisadores a reconhecerem a educação como território de disputa cultural e, sobretudo, como espaço de resistência e de emancipação. Que o compromisso com a inclusão se traduza em práticas que ampliem a equidade social e fortaleçam a democratização do saber, fortalecimento de práticas educativas que mantenham as “portas abertas” não apenas fisicamente, mas sobretudo em termos epistemológicos, culturais e políticos.

Janiara de Lima Medeiros<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE UFF), Linha Filosofia, Estética e Sociedade (FES). Integrante dos Grupos de Pesquisa (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NuFiPE); Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o Pensamento Crítico Latino-Americano e a Tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED) e; Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), todos vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF). Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: [jlmedeiros@id.uff.br](mailto:jlmedeiros@id.uff.br)



## SUMÁRIO

|                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO I.....</b>                                                                                  | <b>8</b>  |
| <b>A PARÓDIA MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                                                           |           |
| Francisco Samuel Laurindo de Lima; Genilson do Nascimento Carvalho.                                     |           |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-01                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO II.....</b>                                                                                 | <b>15</b> |
| <b>EDUCAÇÃO QUE INSPIRA: TRILHAS DE INOVAÇÃO E HUMANIZAÇÃO<br/>SOB A CONDUÇÃO DO PROFIS</b>             |           |
| Janiara de Lima Medeiros.                                                                               |           |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-02                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO III.....</b>                                                                                | <b>20</b> |
| <b>FORMAÇÃO CONTINUADA E CULTURA INOVADORA: DESAFIOS E<br/>POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA</b>   |           |
| Janiara de Lima Medeiros.                                                                               |           |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-03                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO IV.....</b>                                                                                 | <b>28</b> |
| <b>A GERAÇÃO DIGITAL NA ESCOLA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES<br/>PARA A PRÁTICA DOCENTE</b>                 |           |
| Sirlei de Melo Milani; Edmundo Lins de Andrade;                                                         |           |
| Tatiana Aparecida Hunhas Crepaldi; Maria Conceição Theodoro.                                            |           |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-04                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO V.....</b>                                                                                  | <b>35</b> |
| <b>ELABORAÇÃO E ANÁLISE SENSORIAL DE COOKIE COM FARINHA DA<br/>CASCA DE JABUTICABA</b>                  |           |
| Juliana dos Santos Vilar; Jessica Gonçalves da Silva;                                                   |           |
| Elaine Cristina de Souza Lima.                                                                          |           |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-05                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO VI.....</b>                                                                                 | <b>44</b> |
| <b>A TURMA DA INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NA<br/>CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS</b> |           |
| Amanda Rosendo dos Santos Silva; Blenda Carla Ribeiro dos Santos;                                       |           |
| Deise da Costa Crispim; Francisca Nilma Pontes de Lima Soares.                                          |           |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-06                                                                    |           |

|                                                                                                                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO VII .....</b>                                                                                                                                                                                                | <b>53</b>  |
| <b>AS REGRAS DA ARTE: UMA LEITURA DE PIERRE BOURDIEU SOBRE O CAMPO LITERÁRIO E A OBRA DE FLAUBERT</b>                                                                                                                    |            |
| Lucivânia da Silva Lázaro; Dalyana Oliveira de Moraes Tavares;<br>Isolda Cristina Sales da Costa Silva; José Franklin Santos Silva.                                                                                      |            |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-07                                                                                                                                                                                     |            |
| <b>CAPÍTULO VIII.....</b>                                                                                                                                                                                                | <b>65</b>  |
| <b>GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA</b>                                                                                                                        |            |
| Maria Lucilene Guimarães de Albuquerque.                                                                                                                                                                                 |            |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-08                                                                                                                                                                                     |            |
| <b>CAPÍTULO IX.....</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>83</b>  |
| <b>ESPAÇO AMBIENTE COMO RECURSO EDUCATIVO PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                                                                                                                |            |
| Carine Azevedo Ramos ; Adriana Barni Truccolo.                                                                                                                                                                           |            |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-09                                                                                                                                                                                     |            |
| <b>CAPÍTULO X .....</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>98</b>  |
| <b>LOS IMPACTOS PSICOSOCIALES CAUSADOS POR EL CONFINAMIENTO RESULTANTE DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y SUPERIOR DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE PATOS - PB - BRASIL</b> |            |
| Tatiana Lima Nunes.                                                                                                                                                                                                      |            |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-10                                                                                                                                                                                     |            |
| <b>CAPÍTULO XI.....</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>122</b> |
| <b>A AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b>                                                                                                                                                    |            |
| Laurilene Cabral Da Silva Azevedo                                                                                                                                                                                        |            |
| DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-11                                                                                                                                                                                     |            |
| <b>INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES .....</b>                                                                                                                                                                          | <b>136</b> |
| <b>SOBRE OS AUTORES .....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>139</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>141</b> |

## CAPÍTULO I

### A PARÓDIA MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Samuel Laurindo de Lima<sup>2</sup>; Genilson do Nascimento Carvalho<sup>3</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-01

**RESUMO:** Educação Infantil, uma etapa de aprendizagens da educação básica que contribui para efetivar o direito à educação com apoio de recursos, como a paródia musical (educativa), uma linguagem produzida a partir de outra, como, uma música (original). O objetivo geral deste trabalho é apresentar a importância da paródia educativa musical para efetivar aprendizagens na Educação Infantil e, especificamente, contextualizar a paródia musical etc., assim, contribui para a resposta da questão problema de pesquisa: quais as contribuições da paródia musical educativa para efetivação de aprendizagens na Educação Infantil? Para realizar este estudo foi utilizado o método qualitativo (Silva; Menezes, 2005), pela via bibliográfica (Piazzini *et al.*, 2012) com reflexões teóricas, como Duarte (2015) e Estevam (2021). Alguns resultados apontam para as concepções e contribuições da paródia em questão. Várias obras, como as de Estevam (2021), denominada a importância da paródia na sala de aula: um jeito lúdico de aprender, mostra que a paródia tem uma função fundamental em todos os âmbitos, como na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paródia educativa. Educação infantil. Aprendizagens.

#### MUSICAL PARODY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** Early Childhood Education, a stage of learning within basic education, contributes to ensuring the right to education with the support of resources such as educational musical parody, a form of language produced from another, such as na (original) song. The general objective of this work is to present the importance of educational musical parody in fostering learning in Early Childhood Education and, specifically, to contextualize musical parody, etc. Thus, it contributes to answering the research problem: what are the contributions of educational musical parody to the development of learning in Early Childhood Education? To carry out this study, the qualitative method (Silva; Menezes, 2005) was used, through bibliographic research (Piazzini *et al.*, 2012) with theoretical reflections, such as Duarte (2015) and Estevam (2021). Some results point to the conceptions and contributions of parody in this context. Several works, such as Estevam (2021), entitled the importance of parody in the classroom: a playful way of learning, show that parody plays a fundamental role in all areas, including education.

**KEYWORDS:** Educational parody. Early childhood education. Learning.

2 Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns/ e-mail: samuellaurindo.lima@aluno.uece.br

3 Graduando em Química - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns/ e-mail: genilson.carvalho@aluno.uece.br

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da educação básica, composta pela creche e a pré-escola, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atual, que concretiza as aprendizagens das crianças por meio de vivências/experiências advindas dos campos de experiências denominados: O Eu, O outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, Fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Assim, há várias formas de realizá-los, principalmente quando têm apoios de recursos dinâmicos, como a paródia musical, proporcionando uma maior relação social com as crianças e espaços/ambientes.

Dessa forma, este trabalho tematiza a paródia musical para na Educação Infantil, um assunto relevante e necessário de mais reflexões no âmbito da primeira etapa da educação básica, principalmente após a efetivação da BNCC (2017) que orienta o trabalho nesta etapa mediada pelas interações e brincadeiras.

Assim, o objetivo geral desta investigação é apresentar a importância da paródia musicalmente educativa para efetivar aprendizagens na Educação Infantil e, especificamente, contextualizar a paródia musical, entre outros.

Nesse contexto, este trabalho propõe investigar: quais as contribuições da paródia musical educativa para efetivação de aprendizagens na Educação Infantil?

A paródia é uma ferramenta educacional poderosa, por ser uma linguagem advinda da alteração da letra de alguma música, conseguindo manter a melodia do texto musical original ou com pouquíssimas mudanças.

Nesse sentido um dos papéis da paródia musical na Educação Infantil é possibilitar a criança adquirir mais vocabulários, estimular a imaginação, melhorar a atenção, escuta e a oralidade, além de aprender alegremente temas, como: meio ambiente, racismo, entre outros. Tudo isso desperta mais a atenção das crianças para adquirir uma melhor leitura de mundo de forma crítica.

Este trabalho está estruturado em resumo, introdução, metodologias, resultados e discussão (tem fundamentação teórica, entre outros), considerações finais e referências. Tudo isso contribui para repassar os conhecimentos sobre a temática em destaque de modo explicativo e “pragmático”.

## METODOLOGIAS

Os métodos de pesquisa são importantíssimos para chegar aos dados de análises com interpretação, nesse sentido, foi efetivada a metodologia qualitativa que procura saber sobre as informações ligadas a temática estudada. A mesma

[...] considera que há uma **relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito**, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005, p. 20, **grifos nossos**).

A pesquisa qualitativa possibilita uma flexibilidade metodológica e compreensões de complexidade aos dados de uma investigação, dessa forma, pesquisamos no Google Acadêmico, entre outros.

Nesse âmbito, utilizamos o estudo bibliográfico, que segundo Pizzani *et al.* (2012, p. 54), caracteriza-se pragmaticamente como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A paródia musical no âmbito da Educação Infantil é um recurso dinâmico que pode ser utilizado para construir as situações de aprendizagem conforme a proposta dos campos de experiências.

Neste contexto, constatamos nesta pesquisa que alguns resultados apontam para a concepção da paródia musical como aborda Koch e Elias (2011), e importância dela no sentido educacional no ambiente da Educação Infantil. Também de pontuar vantagens, como a motivação, aprender dinamicamente, melhorar a comunicação oral, inovação/estratégia para novas aprendizagens, dando suporte para realizar dos direitos da aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme a BNCC (2017).

Várias obras, como as de Estevam (2021), denominada a importância da paródia na sala de aula: um jeito lúdico de aprender, mostra que a paródia tem uma função

fundamental em todos os âmbitos, como na educação. Porquanto, se trata de um recurso didático criado com base em alguma música original para proporcionar reflexões com intencionalidades diversas, sendo contextualizadas conforme as necessidades estudantis das turmas em foco.

Assim, permite que as pessoas engajadas tenham melhores compreensões dos conhecimentos desenvolvidos. Quem corrobora com essa reflexão é Estevam (2021) afirmando que as paródias tendem a motivar que o estudante faça associações intelectuais, desenvolvendo a capacidade maior de percepção em relação a usufruir aprendizagens, e no desenvolvimento de aptidões como o autoconhecimento e a criatividade.

A autora acrescenta que a escrita da sua pesquisa, constata-se que a paródia em tem uma forte potencialidade lúdica ao transmitir mensagens educacionais, principalmente quando é associada às imagens/não verbais, se tornando uma práxis educacional.

Vale salientar que a paródia pode ser entendida como um gênero textual que contém em si a natureza da intertextualidade. Isso efetiva-se quando, “[...] um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (Koch; Elias, 2011, p. 86).

Desse modo, a efetivação da paródia educativamente musical é compreendida como recurso pedagógico e dinâmico de aprendizagem, que pode ser utilizado para aprender assuntos interdisciplinares. Pois, quando concretizada na Educação Infantil ela colabora bastante no processo da formação lógica e crítica dos participativos.

Esse recurso quando utilizado bem ativo pelo professor contribui de várias formas, como; motivação, memorização, criatividade, compreensões de assuntos parodiados/advindos de base musical, como a que produzimos. Veja a seguir:

#### PARÓDIA MUSICAL

(Baseada na música A Dona Aranha - Produções #GalinhaPintadinha)

A dona Amanda sumiu pela vereda  
Veio a luta forte e a derrubou  
Já passou a luta, é só já veio rindo  
E a dona Amanda continua a sorrir.

Ela é teimosa e desobediente  
Some, some, some e nunca está nocente.

A dona Amanda correu pela vereda  
Veio a luta forte e a derrubou  
Já passou a luta, é só já veio rindo  
E a dona Amanda continua a correr.  
Ela é teimosa e desobediente  
“Acerto, acerto, acerto” e nunca nocente

A dona Amanda sumiu pela vereda  
Veio a luta forte e a derrubou.  
Já passou a luta, é só já veio rindo  
E a dona Amanda continua a sorrir.

Ela é teimosa e desobediente  
Some, some, some e nunca está nocente.

A paródia acima repassa muitas lições de vida, como, trabalhar a educação familiar, quando o educador pode enfatizar que não é importante os filhos seguirem caminhos sem a orientação e autorização dos pais (verdadeiros), principalmente quando esses são menores de idade.

Veja que a paródia acima aborda que a criança Amanda sofreu por um tempo (enquanto estava perdida) sozinha sem ter ajuda dos seus responsáveis legais. Ela era tida como desobediente, e essa situação ensinou a mesma sobre obedecer a seus responsáveis, a não andar por “veredas” estranhas, entre outros.

Entende-se que a pessoa sem amadurecimento suficiente para enfrentar os obstáculos do dia a dia precisa do apoio dos responsáveis. Pode-se ter vários entendimentos para com a paródia produzida anteriormente.

Portanto, percebemos que há carência de trabalhar a paródia musical para a efetivação de conhecimentos como estratégia metodológica de aprendizagens na Educação Infantil, porquanto são poucas pesquisas que enfatizem esta temática.

## CONSIDERAÇÕES

Portanto, a paródia educativamente musical é tida como ferramenta educacional, e quando utilizada na Educação Infantil chama muito a atenção das crianças, contribuindo para trabalhar conhecimentos. Além de contribuir nesse sentido, ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como a percepção auditiva, havendo um melhor progresso de crescimento integral das crianças.

É fundamental reafirmar que a paródia musical é uma estratégia metodológica que pode ser utilizada com base em um texto de música original, permitindo que as características da harmonia e melodia, permaneçam. Que haja mais um trabalho da paródia musical com finalidade educacional de modo amplo pelas escolas, ou seja, de todos os centros educativos.

Desse modo, assim como a música é bastante utilizada na Educação Infantil, a paródia musical pode ser também efetivada com caráter pedagógico conforme a temática de trabalho. Nessa linha de raciocínio, ela possibilita que as crianças aprendam sobre os conhecimentos de forma divertida.

Nesse contexto, os objetivos deste trabalho foram concluídos com êxitos, tendo a problemática desta investigação respondida. Houve dificuldades para encontrar pesquisas que trabalhassem de modo complexo assuntos com elos a este estudo. Essas adversidades foram superadas, e conseguimos concluir positivamente a nossa escrita qualitativa. Viva as aprendizagens advindas das paródias educativas!

## REFERÊNCIAS

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

DUARTE, V. M. N. **Paródia e Paráfrase: exemplos de intertextualidade**. [S.I.: s.n.]. Disponível em: <http://www.portugues.com.br/redacao/parodiaparafraseexemplosintertextualidade.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ESTEVAM, P. A importância da paródia na sala de aula: um jeito lúdico de aprender. **Rubeus**, 2021. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/importancia-da-parodia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n.2, pp. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267367863\\_A\\_arte\\_da\\_pesquisa\\_bibliografica\\_na\\_busca\\_do\\_conhecimento](https://www.researchgate.net/publication/267367863_A_arte_da_pesquisa_bibliografica_na_busca_do_conhecimento)The art of literature in search of knowledge. Acesso em: 18. jul. 2024.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Ver. Atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO QUE INSPIRA: TRILHAS DE INOVAÇÃO E HUMANIZAÇÃO SOB A CONDUÇÃO DO PROFIS

Janiara de Lima Medeiros<sup>4</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-02

**RESUMO:** Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre os impactos da formação oferecida pelo Programa de Formação Profissional Continuada (ProFIS), vinculado ao ProGIE – Programa de Gestão da Inovação na Escola, ministrado pelo professor Cassiano Zeferino Neto. A formação, realizada no ambiente do Metaverso, abordou temas como Educação 4.0, Modelo Sistêmico de Educação, Ciberarquitetura e centralidade do humano na aprendizagem. A partir dessa vivência, o texto discute como a inovação pedagógica pode fortalecer o protagonismo docente, o trabalho colaborativo e a gestão democrática na escola pública. Destaca-se a importância de compreender a tecnologia como meio e não como fim, bem como a relevância de práticas formativas que integrem cultura digital, sensibilidade social e compromisso com a equidade educacional. Por fim, o relato apresenta experiências concretas que resultaram em publicações e projetos pedagógicos transformadores, reconhecendo a atuação inspiradora do professor Cassiano como eixo articulador do processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação pedagógica. Formação docente. Educação 4.0. Metaverso. Escola pública. ProFIS. Educação humanizadora.

#### EDUCATION THAT INSPIRES: PATHS OF INNOVATION AND HUMANIZATION UNDER THE GUIDANCE OF PROFIS

**ABSTRACT:** This experience report aims to reflect on the impacts of the training offered by the Continuing Professional Development Program (ProFIS), linked to ProGIE – the Innovation Management Program in Schools, taught by Professor Cassiano Zeferino Neto. The training, conducted in the Metaverse environment, addressed topics such as Education 4.0, the Systemic Model of Education, Cyberarchitecture, and the centrality of the human element in learning. Based on this experience, the text discusses how pedagogical innovation can strengthen teacher leadership, collaborative work, and democratic management in public schools. It highlights the importance of understanding technology as a means and not as an end, as well as the relevance of formative practices that integrate digital culture, social sensitivity, and commitment to educational equity. Finally, the report presents concrete experiences that resulted in publications and transformative pedagogical projects, recognizing the inspiring role of Professor Cassiano as the articulating axis of the process.

<sup>4</sup> Doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e referência de prática de ensino em 28 países. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: [jlmedeiros@id.uff.br](mailto:jlmedeiros@id.uff.br)

**KEYWORDS:** Pedagogical innovation. Teacher training. Education 4.0. Metaverse. Public school. ProFIS. Humanizing education.

## INTRODUÇÃO

Este relato de experiência compõe uma das etapas da trilha de aprendizagem desenvolvida no âmbito do Programa de Formação Profissional Continuada – ProFIS, oferecido pelo Programa de Gestão da Inovação na Escola – ProGIE. A formação, realizada de forma síncrona no ambiente do Metaverso entre os meses de abril e junho de 2025, contou com carga horária de 40 horas e foi certificada pelo Instituto Galileo Galilei para a Educação (IGGE).

Ministrado pelo professor Cassiano Zeferino Neto, o curso abordou temas centrais para a transformação da escola na era digital, como Educação 4.0, Modelo Sistêmico de Educação (MSE), Educação Científica e Tecnológica (ECT), Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), ciberarquitetura e Educação 5.0, com foco na centralidade do humano no processo de aprendizagem.

Os questionamentos que nortearam a primeira trilha de aprendizagem foram: “Como o estudante se comunica e aprende na pós-revolução digital?” e “Como se dá a transformação da educação a partir da inovação na escola?”, impulsionando reflexões críticas e práticas sobre os desafios e possibilidades de inovação pedagógica na escola pública contemporânea.

O presente texto visa, sobretudo, agradecer ao professor Cassiano pela condução inspiradora dessa jornada formativa.

## DEPOIMENTO REFLEXIVO

Participar das discussões no âmbito do ProGIE fez-me perceber o quanto a inovação pode — e deve — estar a serviço da construção de uma educação pública de qualidade. O programa representa uma contribuição concreta para o fortalecimento das equipes escolares, ao oferecer ferramentas que estimulam a gestão participativa, o planejamento estratégico e a valorização da criatividade docente. É uma iniciativa que

reconhece a escola como um espaço dinâmico, capaz de se reinventar com foco na aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Importa destacar que inovação não se resume à introdução de recursos tecnológicos. Como ficou evidente nas práticas vivenciadas no ProFIS, tecnologia deve ser compreendida como meio para potencializar os processos pedagógicos, fortalecer vínculos e promover o desenvolvimento humano.

A formação contribuiu diretamente para a orientação de trabalhos de colegas da educação, resultando no dossiê “Educação especial e inclusiva: caminhos para a equidade a partir das práticas pedagógicas da leitura e da escrita na educação infantil”, publicado em 6 de julho de 2025. Na mesma linha, organizei o e-book “Sociedade Moderna: Múltiplos Aspectos”, que evidencia a complexidade das transformações sociais contemporâneas e sua relação com os desafios educativos. Hoje, com mais segurança teórica e prática, os conceitos desenvolvidos no ProGIE serão referenciados em minhas futuras publicações, pois representam mudanças concretas na forma de pensar a escola.

Atualmente, atuo como pesquisadora do projeto “EduBem – Emoções em Rede”, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), e visito diversas escolas estaduais. Em campo, observo como a gestão da aprendizagem, o uso pedagógico das tecnologias e a cultura da inovação impactam diretamente a qualidade do ambiente escolar. Em uma dessas unidades, vivenciei experiências significativas ligadas à aplicação de conceitos de Educação 4.0 e 5.0, descritas no artigo em coautoria com uma professora regente: “Recontando Histórias”: incentivo à leitura e à produção textual por uma abordagem lúdica no ensino de verbos para o Ensino Fundamental II. O trabalho demonstrou como uma ação pontual pode mobilizar toda a comunidade escolar para repensar suas práticas e apostar em abordagens mais criativas e sensíveis.

As abordagens inovadoras que integram tecnologia, humanização e desenvolvimento de competências socioemocionais geram impactos reais: fortalecem o trabalho colaborativo entre educadores, engajam os estudantes e favorecem a melhoria contínua do planejamento pedagógico. Esses resultados são reflexo da notável paixão e comprometimento do professor Cassiano Zeferino Neto com a educação brasileira. Sua liderança sistêmica, combinada à sensibilidade e visão estratégica, inspira educadores a repensarem suas práticas com foco no protagonismo e na inovação.

Particularmente, participar do ProFIS sob sua orientação ampliou significativamente minha compreensão sobre as múltiplas possibilidades de se fazer uma educação pública relevante, equitativa e transformadora. Compreendi que inovar não se resume a usar ferramentas tecnológicas, mas requer mudança de postura, mentalidade e intencionalidade pedagógica. Essa experiência me motivou a ver a escola como um espaço vivo de transformação, onde conhecimento, empatia e criatividade se unem em prol de uma aprendizagem significativa e humanizadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação na formação promovida pelo ProFIS, sob a orientação sensível e inovadora do professor Cassiano Zeferino Neto, representou um marco significativo na minha trajetória profissional. As temáticas abordadas – centradas na Educação 4.0, na gestão do conhecimento e na centralidade do humano nos processos de aprendizagem – contribuíram não apenas para a ampliação do meu repertório teórico-metodológico, mas também para uma profunda ressignificação do meu papel enquanto educadora em tempos de profundas transformações.

Ao vivenciar práticas formativas fundamentadas na escuta ativa, na colaboração e na intencionalidade pedagógica, compreendi que a verdadeira inovação na escola pública nasce do compromisso coletivo com a equidade, com a criatividade e com a escuta das necessidades reais da comunidade escolar. O curso ofereceu não só ferramentas, mas também motivação para continuar pesquisando, publicando e propondo caminhos para uma educação mais significativa e emancipadora.

Finalizo este relato expressando minha gratidão ao professor Cassiano, cuja condução inspiradora fortaleceu em mim a certeza de que a escola é, antes de tudo, um espaço vivo de afeto, saberes e transformações. Levo comigo não apenas o conteúdo aprendido, mas o exemplo de uma liderança educadora que acredita na potência da formação humana como motor para a reinvenção da educação pública.

## REFERÊNCIAS

MEDEIROS, JANIARA DE LIMA. **Formação continuada e cultura inovadora: desafios e possibilidades na escola contemporânea.** Barbante: Revista Literária, [S.l.], v. XIII, n. 110, p. 123–128, 17 ago. 2025. ISSN 2238-1414.

MEDEIROS, Janiara de Lima. XVI Seminário Internacional Analítico de Temáticas Interdisciplinares/VIII Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores. Mesa Redonda: **Inteligência Artificial, Direitos Humanos, Inovações e Sustentabilidade.** 2023a. (Apresentação em Seminário).

### CAPÍTULO III

#### FORMAÇÃO CONTINUADA E CULTURA INOVADORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Janiara de Lima Medeiros<sup>5</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-03

**RESUMO:** O presente relato de experiência de aprendizagem compõe uma das etapas da trilha de aprendizagem desenvolvida no âmbito do Programa de Formação Profissional Continuada – ProFIS, oferecido pelo Programa de Gestão da Inovação na Escola – ProGIE. Realizado de forma síncrona no ambiente do Metaverso, entre os meses de abril e junho de 2025. O curso contou com carga horária de 40 horas e foi certificado pelo Instituto Galileo Galilei para a Educação (IGGE). Ministrada pelo professor Cassiano Zeferino Neto, a formação abordou temáticas centrais para a transformação da escola na era digital, como Educação 4.0, Modelo Sistêmico de Educação (MSE), Educação Científica e Tecnológica (ECT), Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), ciberarquitetura e Educação 5.0, com foco na centralidade do humano na aprendizagem. Os temas norteadores deste relato de experiência constituem questionamentos propostos para a o início desta trilha de aprendizagem que foram: “Como o estudante se comunica e aprende na pós-revolução digital?” e “Como se dá a transformação da educação a partir da inovação na escola?”, permitindo reflexões críticas e práticas sobre os desafios e possibilidades de inovação pedagógica na escola pública contemporânea, com vistas à construção de uma educação mais equitativa, significativa e humanizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação pedagógica. Formação docente. Educação 4.0. Metaverso. Escola pública.

#### CONTINUING EDUCATION AND INNOVATIVE CULTURE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

**ABSTRACT:** This learning experience report is part of a learning path developed within the Continuing Professional Development Program – ProFIS, offered by the Innovation Management in Schools Program – ProGIE. Conducted synchronously in the Metaverse environment between April and June 2025, the course comprised 40 hours of instruction and was certified by the Galileo Galilei Institute for Education (IGGE). Taught by Professor Cassiano Zeferino Neto, the training addressed central themes for the transformation of schools in the digital age, such as Education 4.0, the Systemic Model of Education (MSE), Scientific and Technological Education (ECT), Engineering and Knowledge Management (EGC), cyberarchitecture, and Education 5.0, focusing on the

---

<sup>5</sup> Doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e referência de prática de ensino em 28 países. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: [jlmedeiros@id.uff.br](mailto:jlmedeiros@id.uff.br)

centrality of the human element in learning. The guiding themes of this experience report constitute questions proposed at the beginning of this learning path: "How does the student communicate and learn in the post-digital revolution?" and "How does the transformation of education occur through innovation in schools?", allowing for critical and practical reflections on the challenges and possibilities of pedagogical innovation in contemporary public schools, with a view to building a more equitable, meaningful, and humanizing education.

**KEYWORDS:** Pedagogical innovation. Teacher training. Education 4.0. Metaverse. Public school.

## INTRODUÇÃO

Vivemos um contexto educacional marcado por transformações aceleradas, fruto do avanço tecnológico e da complexidade social contemporânea. Nesse cenário, a inovação pedagógica deixa de ser um recurso pontual para se tornar cultura organizacional na escola, implicando mudanças estruturais no modo de ensinar, aprender e gerir o conhecimento.

Segundo Carvalho Neto (2018), a Educação 4.0 pressupõe um alinhamento entre as demandas da sociedade digital e o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas, o que exige formação docente voltada para metodologias ativas e tecnologias emergentes. Já a Educação 5.0, com foco na centralidade do humano, resgata a dimensão ética, social e afetiva no uso das inovações (Carvalho Neto, 2025)

Ao discutir o impacto da inovação na educação, Medeiros (2019) ressalta que a formação docente não deve se limitar a preparar para o mercado de trabalho, mas também para a vida, numa perspectiva emancipatória. Essa visão crítica se torna essencial quando observamos a pressão que a escola sofre para adaptar-se às rápidas mudanças tecnológicas sem perder de vista seu compromisso social.

O relato baseia-se na experiência vivida durante o Programa de Formação Profissional Continuada – ProFIS, desenvolvido pelo ProGIE e certificado pelo Instituto Galileo Galilei para a Educação (IGGE). A formação ocorreu entre abril e junho de 2025, com carga horária total de 40 horas, em formato síncrono no ambiente imersivo do Metaverso.

O curso, ministrado pelo professor Cassiano Zeferino Neto, integrou exposições dialogadas, recursos digitais interativos, atividades colaborativas em ambientes virtuais

3D e estudos de caso, proporcionando uma experiência formativa dinâmica e inovadora. Entre as temáticas abordadas, destacaram-se a Educação 4.0 e 5.0, o Modelo Sistêmico de Educação (MSE), a Educação Científica e Tecnológica (ECT), a Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), bem como conceitos de ciberarquitetura e aprendizagem imersiva, alinhando teoria e prática de forma a favorecer a centralidade do estudante no processo educativo (Carvalho Neto, 2025).

## DISCUSSÃO TEÓRICO-PRÁTICA E REFLEXÕES CRÍTICAS

O ambiente imersivo do Metaverso proporcionou uma experiência formativa que extrapolou os limites da sala de aula tradicional, aproximando-se do que Carvalho Neto (2018) define como ciberarquitetura educacional: um espaço que integra infraestrutura tecnológica, interação social e produção de conhecimento.

Durante a formação, discutiu-se que a inovação pedagógica não deve ser vista como modismo, mas como processo contínuo de resignificação da prática docente. Essa compreensão dialoga com Medeiros (2020a), quando afirma que a criatividade docente é um elemento estratégico para manter a motivação e a adaptabilidade no ensino, especialmente em contextos desafiadores como o enfrentado durante a pandemia de COVID-19.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) foi debatida como um marco regulatório que, embora traga diretrizes para competências gerais, ainda apresenta rigidez curricular que dificulta a personalização da aprendizagem. Nesse sentido, Medeiros (2023a) argumenta que a inovação deve ser também política, questionando as estruturas que reproduzem desigualdades.

À luz de Antonio Gramsci (2001), é possível compreender que o professor contemporâneo atua como intelectual orgânico, capaz de construir e disseminar uma visão de mundo crítica, mobilizando a comunidade escolar para a transformação social. Essa perspectiva amplia o papel da inovação para além da tecnologia, incluindo a luta por uma educação humanizadora e equitativa.

A experiência formativa no ProFIS/ProGIE revelou que a inovação como cultura exige investimento contínuo na formação docente, espaços de experimentação e reflexão crítica sobre a relação entre tecnologia e humanização.

Constatou-se que a escola pública pode se beneficiar enormemente de abordagens imersivas e metodologias ativas, desde que essas práticas estejam orientadas por um projeto pedagógico comprometido com a emancipação e a equidade. Como destaca Medeiros (2019), a educação que forma para a vida é aquela que integra competências técnicas, éticas e afetivas, preparando cidadãos para atuar criticamente no mundo.

Portanto, a inovação não deve ser apenas ferramenta, mas princípio estruturante da prática escolar, consolidando-se como cultura capaz de transformar tanto a formação docente quanto a qualidade da educação ofertada.

## **O PERCURSO DA APRENDIZAGEM**

O percurso de aprendizagem proporcionado pelo curso evidenciou a necessidade de compreender os impactos geracionais e tecnológicos no ensino contemporâneo. As transformações decorrentes da revolução digital exigem que educadores repensem suas práticas pedagógicas, adaptando-se às formas como as gerações atuais — em especial Geração Z e Alfa — interagem, comunicam-se e aprendem (Carvalho Neto 2025; Medeiros, 2023b). Nesse sentido, observar o comportamento dos estudantes, suas preferências digitais e suas demandas socioemocionais é fundamental para construir estratégias que integrem tecnologia, criatividade e humanização do ensino.

A experiência demonstrou que, embora as tecnologias digitais ampliem possibilidades de aprendizagem e interação, seu uso sem mediação pedagógica crítica pode gerar impactos negativos, como dispersão, impulsividade e diminuição da atenção em atividades presenciais (Medeiros, 2020c; Medeiros, 2023b). Assim, a escola precisa assumir um papel ativo na mediação do uso das tecnologias, promovendo experiências educativas que equilibrem o acesso digital com o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da criatividade (Medeiros, 2019).

A integração de estratégias inovadoras, como estudos de caso, gamificação, ludicidade e oficinas colaborativas, alinhadas aos princípios da Educação 4.0 e 5.0,

contribuiu para uma aprendizagem significativa e personalizada. Conforme Carvalho Neto (2018), o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos deve ser orientado pelo desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas competências cognitivas, mas também habilidades socioemocionais e atitudes éticas e colaborativas.

Essa abordagem evidencia que inovar na educação não significa apenas incorporar ferramentas digitais, mas transformar a lógica do ensino e da aprendizagem, garantindo que a inovação seja inseparável da construção de sentido, da autonomia do educador e da formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente responsáveis (Medeiros, 2020b; Medeiros, 2023).

## **EDUCAÇÃO 4.0: FUNDAMENTOS TEÓRICO-TECNOLÓGICOS E INOVAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

A Educação 4.0 emerge como resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o cotidiano escolar e a formação de professores e estudantes. Estruturada a partir de pilares como o Modelo Sistêmico de Educação (MSE), Educação Científica e Tecnológica (ECT), Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) e Ciberarquitetura, essa abordagem visa promover uma integração entre saberes, recursos e experiências inovadoras, articulando gestão, docência e tecnologia (Carvalho Neto, 2018; Medeiros, 2020a).

Em um contexto marcado por profundas desigualdades regionais e estruturais, as instituições educacionais enfrentam obstáculos como infraestrutura precária, déficit na formação docente, currículos desatualizados e práticas pedagógicas tradicionais que dificultam a implementação de métodos inovadores (Medeiros, 2023; Brasil, 2018). A sobrecarga docente e a exaustão profissional, evidenciadas por estudos sobre a Síndrome de Burnout, comprometem não apenas o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade da aprendizagem ofertada aos estudantes (Medeiros, 2020).

Além disso, indicadores de aprendizagem, especialmente em disciplinas como Matemática, revelam desafios estruturais. O baixo desempenho em avaliações nacionais e regionais demonstra a necessidade urgente de revisar estratégias pedagógicas, adaptando-as às demandas das novas gerações e ao contexto digital (Medeiros, 2023b).

Diante deste cenário, a implementação da Educação 4.0 requer ações concretas e inovadoras que articulem teoria, prática e tecnologia de forma integrada. Entre as estratégias recomendadas, destacam-se as metodologias ativas, como o Método de Singapura, que aplica a abordagem CPA (concreto, pictórico e abstrato) em Matemática, promovendo uma aprendizagem significativa e estruturada; a gamificação e a ludicidade, que favorecem o engajamento, a motivação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes; a musicalização e a integração cultural, ampliando a aprendizagem de maneira sensível e criativa; a participação familiar aliada à formação continuada, fortalecendo redes de apoio e consolidando a aprendizagem; e o uso crítico da tecnologia, concebida não como fim em si mesma, mas como mediadora de experiências pedagógicas relevantes e contextualizadas (Medeiros, 2020d; Carvalho Neto, 2025).

Essas ações, quando alinhadas aos princípios da Educação 4.0 e 5.0, contribuem para a construção de ambientes escolares mais responsivos, inclusivos e equitativos, capazes de promover autonomia estudantil, pensamento crítico e protagonismo docente, consolidando uma educação que dialoga com as demandas contemporâneas e os desafios da sociedade em constante transformação (Medeiros, 2019; 2023c).

A Educação 4.0, portanto, não se restringe à incorporação de tecnologias digitais, mas se configura como uma cultura educacional inovadora, capaz de articular planejamento estratégico, prática pedagógica e desenvolvimento integral dos sujeitos, preparando-os para atuar em uma sociedade em constante transformação (Medeiros, 2023b; Carvalho Neto, 2018).

## **REFLEXÕES FINAIS**

As transformações geracionais e a revolução digital impõem à escola contemporânea o desafio de repensar suas práticas pedagógicas e estruturas institucionais. O modelo tradicional de ensino, centrado na autoridade do professor e na memorização de conteúdos, revela-se insuficiente para formar sujeitos críticos, autônomos e criativos, capazes de dialogar com os múltiplos cenários sociais e tecnológicos (Gramsci, 2001; Medeiros, 2019).

O relato de experiência apresentado neste estudo evidencia que a inovação na educação não se resume à introdução de tecnologias digitais, mas envolve a construção de uma cultura escolar que articule gestão, docência e aprendizagem em processos interativos e significativos. As trilhas de aprendizagem, como aquelas percorridas no ProFIS/ProGIE, permitem integrar Educação 4.0 e 5.0, modelos sistêmicos de educação, ciberarquitetura e metodologias ativas, promovendo autonomia docente, personalização do ensino e desenvolvimento integral dos estudantes (Carvalho Neto, 2018; 2025; Medeiros, 2020a; 2023b).

A experiência demonstrou que estudantes de diferentes gerações — Millennials, Geração Z e Geração Alfa — apresentam formas distintas de interagir com o conhecimento e com a tecnologia. Enquanto alguns se destacam pela conectividade digital e criatividade, outros apresentam vulnerabilidades como baixa tolerância à frustração e dificuldades de concentração. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que combinem mediação tecnológica com atenção às dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais de cada estudante (Medeiros, 2023a; Brasil, 2018).

A inovação, nesse contexto, assume papel estratégico na promoção de uma educação significativa, equitativa e humanizadora, capaz de integrar teoria e prática, conhecimento científico e repertórios digitais, reflexão ética e criatividade. É fundamental que as instituições invistam em formação continuada, infraestrutura adequada e planejamento pedagógico baseado em evidências, fortalecendo a capacidade de docentes e gestores de atuar como agentes de transformação (Medeiros, 2020b; 2023a; Carvalho Neto, 2018).

Por fim, esta análise reafirma que a construção de uma educação pública de qualidade exige repensar não apenas as tecnologias utilizadas, mas toda a lógica do ensinar e do aprender, promovendo ambientes que favoreçam autonomia, pensamento crítico e protagonismo estudantil. Assim, a Educação 4.0 e 5.0 se consolidam não apenas como respostas metodológicas, mas como instrumentos essenciais para a formação de cidadãos conscientes, criativos e preparados para atuar em uma sociedade em constante mudança (Medeiros, 2019; 2023; Gramsci, 2001).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. Programa de Formação Profissional Continuada – **ProFIS**: trilha de aprendizagem em Educação 4.0 e inovação escolar. Realizado no Programa de Gestão da Inovação na Escola – ProGIE, de forma síncrona no ambiente do Metaverso, 40 horas. Certificado pelo Instituto Galileo Galilei para a Educação (IGGE), abril–junho 2025.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Educação 4.0**: princípios e práticas de inovação em gestão e docência. São Paulo: Laborciencia Editora, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **XVI Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares/VIII Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores**. Mesa Redonda: Inteligência Artificial, Direitos Humanos, Inovações e Sustentabilidade. 2023a. (Apresentação em Seminário).

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Desafios da educação brasileira: uma breve análise pós auge pandemia COVID-19**. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Ensino e Educação: contextos e vivências v. 2. 2. ed. Campina Grande: Licuri, 2023b. p. 82-97.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Gamificação aplicada ao ensino do idioma português para militares estrangeiros**. In: FREITAS, Patrícia Gonçalves de; MELLO, Roger Goulart (Org.). Tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino. 2. ed. São Paulo: e-Publicar, 2020a. v. 2, p. 10-567.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **E-educação**: Criatividade, Inovação e Essência. Impacto do COVID-19 no ensino de idiomas do Exército Brasileiro e a ação criativa dos docentes. 2020b. (Apresentação em Congresso).

MEDEIROS, Janiara de Lima. **36ª I Jornada de Inovação Pedagógica**. 2020c. (Apresentação em Seminário).

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores - VI SERPRO**. 2020d. (Apresentação em Seminário).

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

## CAPÍTULO IV

### A GERAÇÃO DIGITAL NA ESCOLA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Sirlei de Melo Milani<sup>6</sup>; Edmundo Lins de Andrade<sup>7</sup>;

Tatiana Aparecida Hunhas Crepaldi<sup>8</sup>; Maria Conceição Theodoro<sup>9</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-04

**RESUMO:** A geração digital, caracterizada pelo uso precoce e intenso das tecnologias, tem modificado de forma significativa o ambiente escolar e o papel do professor. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as oportunidades que emergem da presença da geração digital na escola, destacando os impactos para a prática docente. O estudo parte de uma abordagem bibliográfica, com base em pesquisas recentes da ciência cognitiva, neuroeducação e cultura digital, buscando compreender como o contato constante com dispositivos tecnológicos influencia a atenção, a memória e a aprendizagem dos estudantes. A metodologia consistiu em revisão de literatura, articulando referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, a fim de discutir práticas pedagógicas inovadoras que possam dialogar com as demandas dessa geração. Os resultados apontam que, embora haja riscos relacionados à dispersão, à sobrecarga de informação e à necessidade de mediação crítica, também existem inúmeras possibilidades de uso pedagógico das tecnologias digitais, como o fortalecimento de metodologias ativas, a personalização do ensino e o estímulo à aprendizagem colaborativa. Conclui-se que a presença da geração digital no espaço escolar exige do professor não apenas competências técnicas, mas também capacidade reflexiva para integrar recursos tecnológicos de maneira significativa, promovendo uma educação inclusiva, crítica e alinhada às necessidades do século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geração digital. Educação. Prática docente. Digitais. Aprendizagem.

#### THE DIGITAL GENERATION AT SCHOOL: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHING PRACTICE

**ABSTRACT:** The digital generation, characterized by early and intensive use of technologies, has significantly transformed the school environment and the teacher's role. This article aims to analyze the challenges and opportunities that emerge from the presence of the digital generation in schools, highlighting the impacts on teaching practice. The study adopts a bibliographic approach, based on recent research in cognitive

6 Professora Mestra, Programa de Pós-Graduação em Letras, UNEMAT. Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT. E-mail. sirlei.millani@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0150-1283>

7 Graduação. Especialização. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT. E-mail. edmundandrade83@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4876-0987>

8 Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT [tatianahunhas@hotmail.com](mailto:tatianahunhas@hotmail.com)

9 Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT [maria112theodoro@gmail.com](mailto:maria112theodoro@gmail.com)

science, neuroeducation, and digital culture, seeking to understand how constant exposure to technological devices influences students' attention, memory, and learning. The methodology consisted of a literature review, articulating classical and contemporary theoretical frameworks, in order to discuss innovative pedagogical practices that can address the demands of this generation. The results indicate that, although there are risks related to distraction, information overload, and the need for critical mediation, there are also numerous possibilities for the pedagogical use of digital technologies, such as strengthening active methodologies, personalizing teaching, and fostering collaborative learning. It is concluded that the presence of the digital generation in the school environment requires teachers not only to have technical skills but also reflective capacity to integrate technological resources in a meaningful way, promoting inclusive, critical education aligned with the needs of the 21st century.

**KEYWORDS:** Digital Generation. Education. Teaching practice. Digital technologies. Learning.

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que a presença das tecnologias digitais se tornou indissociável da vida cotidiana. Crianças e adolescentes crescem cercados por telas, aplicativos e redes sociais, aprendendo a interagir com o mundo de formas muito distintas das gerações passadas. Essa realidade molda a chamada *geração digital*, que chega à escola trazendo novas formas de aprender, comunicar-se e construir conhecimentos. Para os educadores, esse cenário representa ao mesmo tempo um campo fértil de possibilidades e um conjunto de desafios que exigem repensar práticas, conteúdos e metodologias.

A escola, historicamente reconhecida como espaço de transmissão e socialização do saber, passa a lidar com alunos conectados, multitarefas e ágeis no acesso à informação. Por um lado, isso abre espaço para práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em metodologias ativas, personalização do ensino e aprendizagem colaborativa. Por outro, levanta questões delicadas: até que ponto o excesso de estímulos digitais prejudica a concentração? Como lidar com a sobrecarga de informações e a superficialidade de certos consumos midiáticos? E, sobretudo, como preparar professores para integrar criticamente a tecnologia sem perder de vista os valores humanos e sociais que fundamentam a educação?

Nesse contexto, o presente estudo busca analisar de que forma a presença da geração digital impacta o percurso escolar, apontando tanto os riscos quanto as oportunidades para a prática docente. A investigação parte de uma revisão bibliográfica

que articula diferentes referenciais, da ciência cognitiva à neuroeducação, passando por estudos sobre cultura digital, a fim de compreender como o contato constante com dispositivos influencia processos de atenção, memória e aprendizagem.

O artigo está organizado em três momentos: primeiro, apresentam-se as características da geração digital e seus reflexos cognitivos e sociais; em seguida, exploram-se as oportunidades pedagógicas e as metodologias inovadoras que podem dialogar com esse perfil de estudante; por fim, discutem-se os principais desafios enfrentados pelos professores e propõem-se reflexões sobre caminhos possíveis para uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

## **A GERAÇÃO DIGITAL E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE**

### **A ERA DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**

O cotidiano contemporâneo mostra que a tecnologia deixou de ser apenas uma ferramenta para se tornar uma extensão da vida humana. Crianças e adolescentes, muitas vezes chamados de *nativos digitais*, constroem suas experiências de aprendizagem em meio a telas, aplicativos e redes sociais. Como alerta Watson (2010), essa realidade não é neutra: o excesso de estímulos digitais altera a maneira como pensamos, lembramos e até como nos relacionamos.

Na escola, esse fenômeno se traduz em alunos que conseguem acessar rapidamente múltiplas informações, mas que também demonstram dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados. Kenski (2012) chama esse processo de “novo ritmo da informação”, lembrando que cabe ao professor encontrar meios de acompanhar essa velocidade sem perder o foco no essencial: a aprendizagem significativa.

Fariniuk (2021, p. 12) complementa essa perspectiva ao afirmar que: “O digital não se limita apenas ao uso de dispositivos tecnológicos, mas constitui parte do imaginário coletivo, estruturando práticas sociais, modos de comunicação e representações que atravessam os diferentes espaços urbanos, inclusive o escolar.”

Essa perspectiva amplia o olhar para além do uso técnico das ferramentas digitais, mostrando que a presença do digital permeia o modo de ser e de aprender dos estudantes. Isso ajuda a compreender por que, na escola, os impactos da era digital não se restringem

ao acesso rápido à informação, mas também se refletem em aspectos como atenção, memória, criatividade e sobrecarga cognitiva. Para tornar mais claros esses efeitos, o Quadro 1 apresenta de forma comparativa alguns pontos positivos e desafiadores relacionados ao aprendizado na geração digital.

Quadro 1 – Possíveis efeitos da era digital no aprendizado

| Aspectos positivos                               | Aspectos desafiadores                          |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Maior acesso à informação (Watson, 2010)         | Dispersão da atenção (Watson, 2010)            |
| Rapidez no processamento de dados (Kenski, 2012) | Superficialidade da aprendizagem (Moran, 2015) |
| Estímulo à criatividade (Giraffa et al., 2023)   | Sobrecarga cognitiva (Watson, 2010)            |

Os elementos apresentados no Quadro 1 evidenciam que a presença da tecnologia no cotidiano escolar é ambígua: ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação, estimula a criatividade e acelera o processamento de dados, também pode gerar dispersão, superficialidade e sobrecarga cognitiva. Essa dualidade reforça a necessidade de olhar para a cultura digital não apenas como risco, mas também como oportunidade de ressignificar a prática docente. É nesse ponto que surgem as metodologias inovadoras, capazes de transformar os recursos digitais em aliados do ensino, favorecendo o protagonismo do estudante e a construção coletiva do conhecimento, como será explorado a seguir.

## OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS INOVADORAS

Ainda que existam riscos, a presença da geração digital na escola também amplia horizontes. Moran (2015) ressalta que a inovação não está em usar tecnologia por si só, mas em integrá-la a metodologias que deem sentido ao que é ensinado. Assim, práticas como a aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e uso de recursos multimídia podem tornar o aluno protagonista do processo.

Bacich e Moran (2018) acrescentam que as metodologias ativas permitem personalizar o ensino, ajustando-o às necessidades e interesses de cada estudante. Esse

movimento não apenas engaja, mas também valoriza a autonomia e a autoria, características essenciais para a formação de sujeitos críticos.

As reflexões de Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas não se limitam a inserir tecnologia em sala de aula, mas propõem transformar o aluno em protagonista do próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem rompe com a lógica tradicional da transmissão de conteúdos e favorece experiências em que o estudante pesquisa, colabora e cria soluções significativas para problemas reais. Ao aproximar teoria e prática, essas metodologias ampliam o engajamento e fortalecem a autonomia. O Quadro 2 ilustra algumas dessas propostas, evidenciando como elas podem ser aplicadas no contexto escolar para atender às demandas da geração digital, estimulando autoria, colaboração e construção coletiva do conhecimento.

Quadro 2 – Metodologias pedagógicas favorecidas pela era digital

| Metodologia                      | Característica principal          | Benefícios para a geração digital   |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Aprendizagem baseada em projetos | Integra teoria e prática          | Maior engajamento e colaboração     |
| Metodologias ativas              | Foco no protagonismo do estudante | Autonomia e autoria                 |
| Aprendizagem colaborativa        | Uso de recursos digitais em grupo | Construção coletiva do conhecimento |

Ao observar as metodologias destacadas no Quadro 2, fica evidente que a era digital oferece múltiplos caminhos para tornar a aprendizagem mais significativa, colaborativa e centrada no aluno. No entanto, a simples existência dessas possibilidades não garante sua efetividade no cotidiano escolar. É justamente nesse ponto que emergem os maiores desafios para os professores: como equilibrar inovação pedagógica e uso de tecnologias com as limitações práticas da escola, as dificuldades de formação continuada e as exigências emocionais e cognitivas do trabalho docente. Essas questões, que envolvem tanto aspectos técnicos quanto humanos, são essenciais para compreender o cenário atual da prática pedagógica e serão discutidas a seguir.

## OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA ERA DIGITAL

Por mais que as oportunidades sejam relevantes, o professor vive uma encruzilhada. Muitos relatam dificuldades em equilibrar o uso das tecnologias com o desenvolvimento de habilidades essenciais, como concentração e pensamento crítico. A constante necessidade de atualização técnica e metodológica pode gerar sobrecarga e insegurança.

Fernandes da Silva (2023) destaca que a formação docente precisa se tornar um processo vivo, no qual o professor não apenas adquire novas competências, mas redescobre o sentido de sua prática. Essa dimensão humana é crucial: o educador não é um mero operador de ferramentas digitais, mas um guia capaz de inspirar seus alunos em meio à complexidade do mundo contemporâneo.

Quadro 3 – Desafios enfrentados pelos docentes na era digital

| Desafio                             | Impacto                                | Caminho possível                                 |
|-------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Manter a atenção dos estudantes     | Dificuldade em aulas expositivas       | Uso de metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018) |
| Atualização constante               | Ansiedade e insegurança docente        | Formação continuada (Fernandes da Silva, 2023)   |
| Equilibrar tecnologia e humanização | Risco de despersonalização da educação | Curadoria de conteúdos (Kenski, 2012)            |

Os desafios apontados no Quadro 3 mostram que o trabalho docente na era digital vai muito além da simples adoção de ferramentas tecnológicas. Manter a atenção dos estudantes, lidar com a necessidade constante de atualização e equilibrar inovação com humanização revelam que a prática pedagógica exige hoje um compromisso integral, que une técnica, sensibilidade e reflexão crítica. Mais do que identificar obstáculos, é preciso interpretar essas questões como oportunidades de repensar o papel do professor e da própria escola. É nesse horizonte que se abrem as considerações finais, nas quais se busca compreender de que forma a geração digital pode inspirar caminhos para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

## INTERPRETAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

O que se percebe, portanto, é que a presença da geração digital impõe à escola o desafio de reinventar-se. O professor precisa atuar como arquiteto da aprendizagem, equilibrando inovação tecnológica com práticas reflexivas e humanizadas. Não se trata apenas de adotar ferramentas, mas de transformar experiências em oportunidades reais de crescimento intelectual e socioemocional.

A tecnologia, quando bem mediada, pode ser ponte; quando mal utilizada, pode ser barreira. Assim, mais do que aprender a lidar com dispositivos, a missão da escola é ajudar o aluno a desenvolver pensamento crítico, resiliência e empatia — competências humanas que nenhuma máquina pode substituir.

## REFERÊNCIA

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FARINIUK, T. M. D. **Cidade digital**. Curitiba: Contentus, 2021. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 set. 2025.

FERNANDES DA SILVA, Eliane. A escola mudou: Que mude a formação de professores! In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou: Que mude a formação de professores!**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2023. p. 72.

GIRAFFA, Lucia et al. **Tecnologia e inovação na educação**. [S. l.]: Editora XYZ, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação: a inovação com metodologias ativas**. São Paulo: Editora S., 2015.

WATSON, Rebecca. **Future minds: how the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it**. London: Nicholas Brealey Publishing, 2010.

## CAPÍTULO V

### ELABORAÇÃO E ANÁLISE SENSORIAL DE COOKIE COM FARINHA DA CASCA DE JABUTICABA

Juliana dos Santos Vilar<sup>10</sup>; Jessica Gonçalves da Silva<sup>11</sup>;

Elaine Cristina de Souza Lima<sup>12</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-05

**RESUMO:** A jabuticaba é um fruto de origem brasileira que apresenta relevância nutricional, especialmente em sua casca, em virtude da função antioxidante dos flavonoides presentes. No entanto, sua casca é comumente descartada, sendo interessante criar meios para sua utilização integral. O presente estudo teve como objetivo elaborar e analisar sensorialmente um cookie com farinha da casca de jabuticaba e cacau. O produto elaborado foi avaliado sensorialmente pelo teste de aceitabilidade, por meio da escala hedônica estruturada de nove pontos, ancorada nos termos: desgostei muitíssimo (1) e gostei muitíssimo (9). Também foi avaliada a intenção de compra através da escala hedônica estruturada de sete pontos, ancorada nos termos: nunca compraria (1) e sempre compraria (7). As amostras foram distribuídas em guardanapos descartáveis, codificados com algarismos de três dígitos a 63 provadores não treinados que receberam a amostra de forma monádica, acompanhada da ficha de avaliação, um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um copo de água para limpeza da cavidade oral. Os resultados de médias aos parâmetros cor, sabor, consistência e aroma foram 8,1, 7,8, 7,3 e 8,0 respectivamente. O índice de aceitabilidade para todos os atributos avaliados foi acima de 70%. Sendo assim, conclui-se que os dados obtidos ao produto apresentaram índices de aceitabilidade satisfatório, tal como, a média de seus atributos, no qual, a elaboração do cookie oriundo da farinha da casca de jabuticaba resultou positivamente na aceitação da maioria dos participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alimentos funcionais. Antioxidante. Antocianinas.

#### PREPARATION AND SENSORY ANALYSIS OF COOKIES WITH JABUTICABA PEEL FLOUR

**ABSTRACT:** Jabuticaba is a native fruit of Brazil that is nutritionally important, especially its peel, due to the antioxidant function of the flavonoids it contains. However, its peel is commonly discarded, making it interesting to find ways to use it in its entirety. The objective of this study was to develop and analyze the sensory properties of a cookie made with jabuticaba peel flour and cocoa. The product was evaluated sensorily using an acceptability test based on a structured nine-point hedonic scale, ranging from “I disliked it very much” (1) to “I liked it very much” (9). Purchase intention was also evaluated using a structured seven-point hedonic scale, anchored in the terms: would never buy (1)

10 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição Josué de Castro. <https://orcid.org/0000-0002-9363-8059>. <http://lattes.cnpq.br/7725981827500403>; E-mail: [julianavilar@nutricao.ufrj.br](mailto:julianavilar@nutricao.ufrj.br)

11 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição Josué de Castro. <http://lattes.cnpq.br/0284502511398244>. E-mail: [jessica.nutrio25@gmail.com](mailto:jessica.nutrio25@gmail.com)

12 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/2608184709085398>. <https://orcid.org/0000-0002-1792-5056>; E-mail: [elaine.lima@unirio.br](mailto:elaine.lima@unirio.br)

and would always buy (7). The samples were distributed on disposable napkins, coded with three-digit numbers, to 63 untrained tasters who received the sample individually, accompanied by the evaluation form, a Free and Informed Consent Form, and a glass of water to cleanse the oral cavity. The average results for the parameters of color, flavor, consistency, and aroma were 8.1, 7.8, 7.3, and 8.0, respectively. The acceptability index for all attributes evaluated was above 70%. Therefore, it can be concluded that the data obtained for the product showed satisfactory acceptability indices, as did the average of its attributes, in which the preparation of cookies made from jabuticaba peel flour resulted in positive acceptance by most participants.

**KEYWORDS:** Functional foods. Antioxidant. Anthocyanins.

## INTRODUÇÃO

A jabuticabeira é uma frutífera de origem brasileira, conhecida botanicamente por meio de sua nomenclatura como *Myrciaria cauliflora* (Mart.) O. Berg. Essa planta apresenta característica popular de se desenvolver em quintais domésticos, crescentes naturalmente do norte a sul do país, tendo suas maiores produções entre agosto e novembro, nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo (Tedesco, 2015; Dias et al., 2016).

Seus frutos possuem bagos globosos, medindo 3 cm de diâmetro, enriquecidos em compostos fenólicos, com peculiaridades de casca preta, fina e frágil, polpa esbranquiçada, agri-doce, com palatabilidade adstringente (Gurak et al., 2014; Tedesco, 2015). No entanto, em consequência de ser um alimento perecível, ocorre uma modificação acelerada de seu aspecto, resultante da acentuada perda de água e decomposição da polpa, favorecendo ao curto tempo de consumo pós-colheita (Daiuto et al., 2009).

Na comercialização, a jabuticaba é satisfatoriamente considerável pelos consumidores, tanto para ingestão in natura, bem como na elaboração de geleias, vinagres, bebidas fermentadas e licores, em virtude de suas qualidades sensoriais, demonstrando-se ampla potencialidade (Farias 2017; Neto et al., 2018). Ela apresenta alta relevância nutricional, particularmente em sua casca, com elevados teores de antocianinas, carboidratos, fibras, vitaminas e outros, ressaltando a presença dos flavonoides devido seus efeitos antioxidantes (Farias, 2017). Contudo, geralmente sua casca é descartada, representando cerca de 43% de desperdício, fazendo-se necessário

investigações metodológicas para propiciar direções aos seus resíduos, sem que ocorra redução de sua propriedade nutricional e antioxidante (Alves, 2011).

Desse modo, uma forma de redução ao desperdício é através da utilização integral de alimentos, sendo importante enfatizar seu consumo, assim como, a possibilidade da promoção de novas técnicas culinárias que permitam maior enriquecimento nutricional (Storck et al., 2013).

Diante disto, o presente estudo tem como objetivo desenvolver e avaliar sensorialmente um cookie com farinha da casca de jabuticaba e cacau, visando criar uma alternativa para uso das cascas do fruto.

## MATERIAL E MÉTODOS

### Material

O cookie com farinha da casca de jabuticaba foi produzido artesanalmente, utilizando ingredientes como farinha obtida da casca da jabuticaba, farinha de amêndoas, cacau 100%, manteiga, ovo, açúcar demerara e gotas de chocolate ao leite.

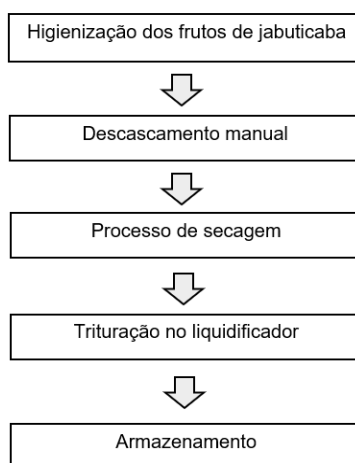
No procedimento de pesagem dos ingredientes, utilizou-se a balança digital com capacidade de 5 kg, variação de 1 g, da marca Eletrônica® modelo NS-0692. Para a elaboração do *cookie*, os instrumentos trabalhados foram o liquidificador da marca Philips Walita®, colher de sopa em inox, papel manteiga, sacos plásticos esterilizados, peneira plástica média, recipiente plástico pequeno, assadeiras grandes, batedeira manual da marca Mondial® e forno da marca Evidenza® continental pré-aquecido a 180°C.

### Métodos

Inicialmente, foram adquiridos frutos no mercado local, higienizados em solução clorada a 200 ppm e, posteriormente, descascados manualmente com auxílio de faca. Em seguida, as cascas de jabuticabas foram divididas em assadeiras cobertas com papel antiaderente. Logo após, foram submetidas ao processo de secagem em forno pré-aquecido, com temperatura de 180°C por, aproximadamente, 2 horas.

Na elaboração do *cookie* com farinha da casca de jabuticaba, foram executadas as seguintes etapas como apresentado no fluxograma da figura 1.

**Figura 1.** Fluxograma de elaboração do cookie com farinha de casca de jabuticaba



**Fonte:** Autoria própria, 2025.

Após a secagem, as amostras foram trituradas no liquidificador em potência média e a seguir, peneiradas para adquirir farinha com textura fina (Figura 2), sendo acondicionado em recipientes plásticos higienizados e armazenado sob local fresco até sua utilização.

**Figura 2.** Farinha obtida a partir da casca de jabuticaba



**Fonte:** Autoria própria, 2025.

#### Elaboração do *cookie*

Foram realizados testes preliminares até a obtenção da formulação final do *cookie*, com utilização de 50%, 35% e 25% da farinha da casca de jabuticaba, juntamente a farinha de amêndoas, sendo as preparações com 50% e 35% foram desconsideradas sensorialmente, em razão de apresentar paladar amargo.

Sendo assim, o *cookie* foi elaborado por meio da mistura do açúcar demerara e manteiga sem sal em temperatura ambiente, com auxílio da batedeira, em velocidade média, até a obtenção de uma massa homogênea. Em seguida, adicionou-se ovo, farinha de amêndoas, farinha de jabuticaba e cacau, acrescentando, ao final, o fermento em pó químico. A massa foi modelada com auxílio de uma colher de sopa em inox, incorporando as gotas de chocolate ao leite e, em seguida, foi pesada, obtendo-se peso médio de 24 g por unidade e assados a 180°C. Logo após, foram mantidos a temperatura ambiente (Figura 3), sendo embalados em sacos plásticos estéreis, para posterior análise sensorial.

**Figura 3.** *Cookie* funcional da farinha de casca de jabuticaba



Fonte: Autoria própria, 2025.

### Análise sensorial

Os testes sensoriais foram realizados no Laboratório de Análise Sensorial da Universidade Federal Fluminense, em ambiente adequado, climatizado e arejado, sob luz natural. Para avaliar a aceitação do produto, foi calculado o índice de aceitabilidade (IA) de acordo com a expressão matemática:  $IA (\%) = A \times 100/B$ , onde, A é a nota média obtida ao produto e B é a nota máxima concedida ao produto (Dutcosky, 2013).

Os resultados obtidos foram somados e as frequências para as variáveis avaliadas foram calculadas. Os resultados de aceitação foram avaliados estatisticamente, para obtenção de média e desvio padrão, utilizando-se Microsoft® Excel.

O produto elaborado foi avaliado sensorialmente pelo teste de aceitabilidade, por meio da escala hedônica estruturada de nove pontos, ancorada nos termos: desgostei muitíssimo (1) e gostei muitíssimo (9). Também foi avaliada a intenção de compra através da escala hedônica estruturada de sete pontos, ancorada nos termos: nunca compraria (1) e sempre compraria (7). As amostras foram distribuídas em guardanapos descartáveis,

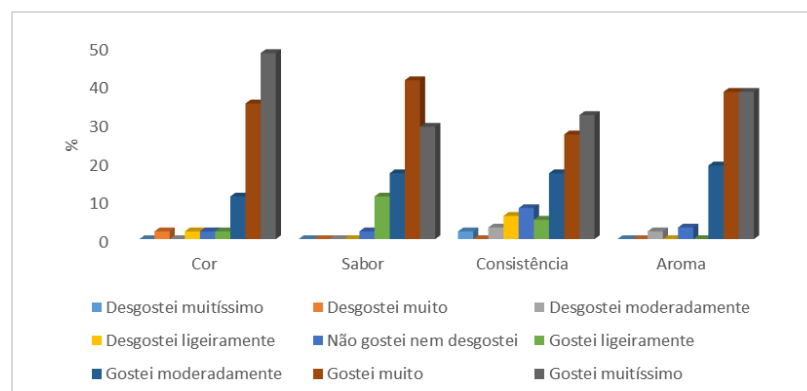
codificados com algarismos de três dígitos a 63 provadores não treinados que receberam a amostra de forma monádica, acompanhada da ficha de avaliação, um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um copo de água para limpeza da cavidade oral.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à análise sensorial, participaram do estudo 63 provadores voluntários não treinados, sendo a maioria do sexo feminino (79%), apresentando maior percentual entre as faixas de idade de 18 a 25 anos (49%).

Em relação à escolaridade, os provadores apresentaram maior percentual ao grau de formação como ensino superior incompleto (38%), e renda familiar de R\$ 2.500,01 a R\$ 4.000,00 (25%) e acima de R\$ 6.000,00 (25%), onde, 97% possuem o hábito de consumo de cookies.

**Figura 4.** Resultados obtidos das análises sensoriais pelos participantes.



Fonte: Autoria própria, 2025

Com relação a análise sensorial para cada atributo avaliado, os resultados estão representados na figura 4.

As notas médias obtidas e avaliação do índice de aceitabilidade (IA%) referentes aos atributos do produto, ambos revelaram boa aceitação do cookie funcional pelos provadores, com obtenção do IA (%)  $\geq 70\%$ , onde a cor foi o atributo que demonstrou maior índice de aceitabilidade (90,3%), como descrito na Tabela 1.

**Tabela 1.** Resultados médios obtidos e índice de aceitabilidade do cookie funcional.

| Atributos    | Médias | IA (%) |
|--------------|--------|--------|
| Cor          | 8,1    | 90,3   |
| Sabor        | 7,8    | 87,1   |
| Consistência | 7,3    | 81,0   |
| Aroma        | 8,0    | 89,1   |

Em relação às indagações de “o que mais gostou” e “o que mais desgostou”, o atributo mais citado pelos participantes foi o sabor (53%). Ao contrário, o parâmetro de consistência (53%), foi o mais desgostado pelos participantes, devido à ausência da “crocância” desejada ao cookie.

No que se refere a intenção de compra do cookie, pode-se observar que os resultados apresentados são positivos, pois 78% dos provadores declararam que comprariam o produto

Diante dos resultados apresentados do presente estudo, nota-se que o produto desenvolvido foi satisfatório, comprovando adequadamente a aceitação do mesmo pelos participantes, apresentando IA acima de 70% e médias dos atributos como cor, sabor, consistência e aroma em 8,1; 7,8; 7,3 e 8,0 respectivamente.

No estudo elaborado por Marquetti (2014), para o desenvolvimento de biscoitos tipo cookies em diferentes teores da farinha de casca de jabuticaba em 2,5 %, 5 % e 7,5 %, apresentou similaridade aos resultados de médias como 7,2; 7,1 e 7,2 para o atributo cor, 7,3; 7,0 e 7,1 ao aroma e 7,3; 7,1 e 7,2 para textura.

Em relação ao índice de aceitabilidade (%), os resultados apresentados por Ferreira et al. (2012), na elaboração de biscoitos tipo cookies em diversas porcentagens de farinha da casca de jabuticaba (5% e 10%), obteve-se 71,7 % e 73,7 % para cor, 79,5 % e 72,2 % para aroma, 79,5 % e 60,2 % para sabor e 86,3 % e 84,4 % para textura. No entanto, os resultados apresentados do IA ao parâmetro cor, são distintos aos resultados obtidos do presente estudo, onde a maior prevalência foi indicada ao parâmetro cor (90,3%).

Silva et al. (2019), ressalta que a coloração escurecida pelo produto, pode ser explicada por grandes quantidades de carboidratos na composição, onde submetidos ao aquecimento podem sofrer reação de Maillard e caramelização.

Os resultados encontrados por Marquetti (2014), apresentaram valores inferiores a 70% ao IA de suas amostras. Contrariamente, Micheletti et al. (2018) e Ferreira (2017), demonstraram semelhanças ao presente estudo, com IA acima de 70%.

Com relação a intenção de compra, os resultados adquiridos na elaboração do cookie com farinha de casca de jabuticaba e cacau, correspondem positivamente, em virtude da boa aceitação pelos participantes, não apresentando intenções de “nunca compraria”.

Sendo assim, o método para avaliar foi o índice de aceitabilidade do produto mostrou uma boa aceitação, visto que se apresentou  $\geq 70\%$  para todos os atributos avaliados (Dutcosky, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fruto da jabuticaba, especialmente a casca, apresenta ampla capacidade como alimento funcional e antioxidante, devido seus efeitos potencialmente benéficos capazes de inibir as ações oxidativas oriundas dos radicais livres. No entanto, são comumente desprezados, o que contribui para o aumento do desperdício alimentar. Além disso, seus frutos são altamente perecíveis, contendo curto período de comercialização pós-colheita, apresentando modificação acelerada em seu aspecto, fazendo-se necessário estudar meios que auxiliem na minimização de seu desperdício.

Sendo assim, uma das maneiras para reduzir este problema é a utilização integral de alimentos por meio da qual podem ser gerados novos produtos que ofereçam benefícios à saúde, colaborando em uma alimentação saudável como, por exemplo, a produção de farinha provinda das cascas de frutas. Desta forma, pode-se concluir que o *cookie* com farinha de casca de jabuticaba e cacau, obteve boa aceitação, o que o torna um potencial produto para o ramo alimentício.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, A.E. *et al.* Produção, caracterização e utilização da farinha de casca de jabuticaba em biscoitos tipo *cookies*. **Alimentação e Nutrição**, Araraquara, v. 23, n. 4, p. 603 - 607, 2012.

FERREIRA, Sumaya Patiara Lima. **Aproveitamento da casca de jabuticaba para o enriquecimento nutricional de pães de forma integrais**. 2017. 74p. Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em ciência e tecnologia de alimentos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

DIAS, D.R. *et al.* Vinegar Production from Jabuticaba (*Myrciaria jaboticaba*) fruit using immobilized acetic acid bacteria. **Food Technology & Biotechnology**, v. 54, n. 3, p. 351 - 359, 2016.

DUTCOSKY, S.D. Análise sensorial de alimentos. Curitiba: Champagnat, 2011. 426p.

MARQUETTI, Carline. **Obtenção e caracterização de farinha de casca de jabuticaba (Plinia cauliflora) para adição em biscoito tipo cookie**. 2014. 117p. Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em tecnologia de alimentos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2014.

MICHELETTI, J. *et al.* The addition of jaboticaba skin flour to muffins alters the physicochemical composition and their sensory acceptability by children. **Brazilian Journal of Food Technology**, Campinas, v. 21, p. 1 - 8, 2018.

SILVA, I.G *et al.* Elaboração e análise sensorial de biscoito tipo cookie feito a partir da farinha do caroço de abacate. **Brazilian Journal of Food Technology**, Campinas, v. 22, p. 1 - 10, 2019.

STORCK, C.R. *et al.* Folhas, talos, cascas e sementes de vegetais: composição nutricional, aproveitamento na alimentação e análise sensorial de preparações. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 537 - 543, 2013.

TEDESCO, Chanaisa. **Anelamento de ramos e conservação pós-colheita de frutos em plantas de jabuticabeira com diferentes idades**. 2015. 43p. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

## CAPÍTULO VI

**A TURMA DA INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS****Amanda Rosendo dos Santos Silva<sup>13</sup>; Blenda Carla Ribeiro dos Santos<sup>14</sup>;****Deise da Costa Crispim<sup>15</sup>; Francisca Nilma Pontes de Lima Soares<sup>16</sup>.****DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-06**

**RESUMO:** O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas em uma escola municipal de Santana do Seridó/RN, a partir do projeto A Turma da Inclusão. A experiência surgiu da convivência com o aluno protagonista, diagnosticado com Esclerose Tuberosa e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Sua presença em sala de aula provocou transformações profundas na postura docente e na dinâmica do grupo, despertando o olhar sensível para a diversidade e o respeito às diferenças. O texto, de natureza híbrida, articula teoria e prática. Apoiase em autores como Freire, Mantoan, Vigotski, Moran e Perrenoud para sustentar uma abordagem humanizada, afetiva e reflexiva, mostrando que a inclusão vai além da matrícula: ela se concretiza nas relações, na escuta e nas metodologias que reconhecem a singularidade de cada estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Escolar. Alfabetização. Metodologias Ativas. Prática Docente. Educação Humanizada.

**THE INCLUSION CLASS: PEDAGOGICAL PRACTICES AND EXPERIENCES IN BUILDING A SCHOOL FOR ALL**

**ABSTRACT:** This chapter presents a reflection on inclusive pedagogical practices developed in a municipal school in Santana do Seridó/RN, based on the project "The Inclusion Classroom." The experience arose from the interaction with the student protagonist, diagnosed with Tuberous Sclerosis and Autism Spectrum Disorder (ASD). His presence in the classroom provoked profound transformations in the teacher's posture and in the group dynamics, awakening a sensitive perspective on diversity and respect for differences. The text, of a hybrid nature, articulates theory and practice. It relies on authors such as Freire, Mantoan, Vygotsky, Moran, and Perrenoud to support a humanized, affective, and reflective approach, showing that inclusion goes beyond enrollment: it is realized in relationships, in listening, and in methodologies that recognize the uniqueness of each student.

**KEYWORDS:** School Inclusion. Literacy. Active Methodologies. Teaching Practice. Humanized Education.

---

13 Mestranda em Ciências da Educação – WUE. Email: amandarosendo18@hotmail.com

14 Especialista em Psicopedagogia clínica e Instrucional – FAZ Pedagoga. E-mail: blendaecinho@gmail.com

15 Doutoranda em Ciências da Educação – WUE. Email: deise.crispim@yahoo.com.br

16 Mestranda em Ciências da Educação -WUE. Email: docaparnamirim@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem enfrentado, nas últimas décadas, o grande desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. A diversidade, antes vista como obstáculo, tornou-se o ponto de partida para repensar práticas, metodologias e concepções de ensino. Foi nesse contexto que nasceu o projeto A Turma da Inclusão, desenvolvido em uma turma multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na zona rural de Santana do Seridó/RN.

O projeto surgiu do desejo de tornar a sala de aula um espaço onde cada criança pudesse ser reconhecida por suas potencialidades. O aluno protagonista, diagnosticado com Esclerose Tuberosa e TEA secundário, inspirou toda a turma a viver uma experiência de empatia, cooperação e descoberta. Sua trajetória despertou em nós, docentes, o compromisso de aprender a ensinar de novas maneiras, de acolher com mais paciência e de perceber que a inclusão não é um favor, mas um direito humano e pedagógico. A proposta deste capítulo é compartilhar as vivências dessa caminhada, articulando-as a uma reflexão teórica sobre inclusão, aprendizagem e prática docente. Busca-se mostrar que o processo educativo é também um processo de transformação coletiva: ensinamos e aprendemos com o outro, e incluir é reconhecer que cada sujeito é parte essencial da comunidade escolar.

Mais do que relatar ações, este texto procura testemunhar sentimentos, conquistas e desafios de uma equipe que, entre afetos e incertezas, descobriu que a verdadeira aprendizagem acontece quando o ensino ganha sentido para quem aprende e para quem ensina.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar sobre inclusão é falar sobre o próprio sentido da educação. Segundo Paulo Freire (1996), ensinar é um ato profundamente humano, que exige amor, coragem e humildade. Para ele, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa compreensão transforma a sala de aula em um espaço de encontros e trocas, em que cada sujeito é reconhecido como portador de saberes e experiências.

No contexto da educação inclusiva, esse pensamento se amplia. Maria Teresa Mantoan (2003) defende que incluir não é apenas abrir as portas da escola, mas reconstruir práticas, valores e atitudes. Para ela, a inclusão implica uma mudança de paradigma: o foco deixa de estar no que o aluno “não faz” e passa a estar em como ele aprende, considerando suas potencialidades e diferentes formas de expressão. A escola inclusiva, portanto, não é aquela que apenas acolhe alunos com deficiência, mas aquela que ensina para a diversidade, reconhecendo que todos aprendem de maneiras distintas. Essa concepção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância da equidade, da empatia e da valorização das diferenças como princípios formativos da educação brasileira (Brasil, 2017).

Vigotski (1998) também contribui de forma essencial para compreender o desenvolvimento de crianças com deficiência e transtornos. Em suas obras, o autor defende que o aprendizado ocorre nas relações sociais, mediado pela linguagem e pela interação com o outro. A chamada “zona de desenvolvimento proximal” é o espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com o apoio de alguém mais experiente. Esse conceito reforça a importância do professor mediador, capaz de criar pontes entre o aluno e o conhecimento.

Na perspectiva de Perrenoud (1999), o papel do professor contemporâneo é o de um profissional reflexivo, que aprende continuamente com sua prática e que toma decisões pedagógicas baseadas na observação sensível de seus alunos. Essa reflexão é ainda mais necessária quando se trabalha com turmas heterogêneas e alunos com necessidades específicas, como no caso do projeto A Turma da Inclusão. José Moran (2015) complementa essa visão ao afirmar que a escola do século XXI deve unir inovação, emoção e personalização da aprendizagem. Ele defende o uso de metodologias ativas, nas quais o aluno é protagonista do próprio processo educativo. Essa abordagem favorece a inclusão, pois valoriza o envolvimento e o ritmo individual de cada estudante.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito de todos à educação em condições de igualdade. Esses marcos legais consolidam o princípio

de que a escola deve garantir acesso, permanência e aprendizagem significativa, fortalecendo a inclusão como compromisso ético e político.

Dessa forma, a prática docente em contextos inclusivos exige sensibilidade e formação contínua. Precisamos unir teoria e afeto, planejar com intencionalidade e acreditar no potencial de cada aluno. É nessa união entre amor e conhecimento que a inclusão se torna real — não como um discurso, mas como uma vivência diária que transforma vidas, entre elas, a dos próprios educadores.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto A Turma da Inclusão nasceu no coração de uma sala de aula situada na zona rural de Santana do Seridó/RN, onde as realidades simples se entrelaçam à riqueza da convivência e do aprendizado coletivo. A turma era composta por alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em um contexto multisseriado que exigia de nós, educadores, criatividade, flexibilidade e um olhar atento para as singularidades de cada criança.

Foi nesse ambiente que o aluno protagonista chegou, trazendo consigo não apenas um diagnóstico clínico de Esclerose Tuberosa e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), mas também um mundo de descobertas, desafios e possibilidades. Seu jeito de estar no mundo ensinou à turma — e a nós — que aprender é muito mais do que repetir letras, números ou conceitos: é compreender, sentir e respeitar o ritmo de cada ser.

Desde o início, a presença do aluno protagonista despertou curiosidade e empatia entre os colegas. Ele se comunicava por gestos, sons e olhares, e a turma foi aprendendo, pouco a pouco, a compreender essa linguagem silenciosa, mas repleta de sentido. A convivência cotidiana transformou os alunos em agentes de inclusão, dispostos a ajudar, acolher e aprender junto.

Como equipe docente, percebemos que era preciso replanejar as práticas pedagógicas e romper com o modelo tradicional de ensino. As aulas passaram a valorizar a rotina visual, com uso de imagens, símbolos e pictogramas, o que facilitava a compreensão das atividades e dava segurança ao aluno protagonista. As instruções eram

curtas, acompanhadas de gestos e expressões faciais, para que a comunicação acontecesse de forma mais efetiva.

Os momentos de acolhida tornaram-se essenciais. Todos os dias, antes de iniciar as atividades, a turma se reunia em roda para cantar, orar e conversar. Era um momento de partilha e escuta, onde cada criança podia falar sobre o que sentia, fortalecendo o vínculo afetivo entre grupo e professores. Essa rotina simples transformou o ambiente escolar em um espaço de pertencimento, no qual todos eram vistos e valorizados. Com o passar dos meses, as conquistas começaram a aparecer. O aluno protagonista passou a participar ativamente das atividades, reconhecendo letras, números, cores e figuras. Demonstrava alegria em interagir e apresentava avanços significativos na coordenação motora, no contato visual e na autonomia.

Essas pequenas vitórias eram celebradas pela turma, que aprendeu a valorizar o esforço e a superação. As crianças compreenderam, de forma natural, que todos possuem suas dificuldades e que o aprendizado é um caminho coletivo.

A experiência também mobilizou a comunidade escolar. A professora de apoio, a gestão e as famílias se uniram em torno do propósito de fazer da escola um espaço verdadeiramente inclusivo. As reuniões pedagógicas passaram a incluir discussões sobre metodologias ativas, planejamento diferenciado e avaliação formativa, reforçando que a inclusão é responsabilidade de todos.

Entre as estratégias utilizadas, destacam-se:

- Jogos pedagógicos personalizados, elaborados com materiais recicláveis e adaptados para diferentes níveis de compreensão;
- Atividades sensoriais, envolvendo texturas, cores e sons, para ampliar as experiências cognitivas e motoras;
- Rodas de conversa, onde a turma podia expressar sentimentos e trocar experiências sobre convivência e respeito;
- Projetos interdisciplinares, como “Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente” e “Pequenos Cuidadores do Planeta”, que permitiam o protagonismo infantil e o trabalho coletivo.

Em cada ação, o objetivo era o mesmo: tornar o aprendizado significativo e acessível para todos. A prática docente se reinventava diariamente, impulsionada pela vontade de garantir que cada aluno tivesse voz, vez e espaço para aprender com dignidade e alegria.

Essa vivência mostrou que a inclusão não é um evento isolado, mas um processo contínuo, feito de pequenas atitudes, olhares e gestos. E, acima de tudo, é uma lição de amor — a mais profunda que a escola pode ensinar.

## RESULTADOS E REFLEXÕES

Os resultados do projeto A Turma da Inclusão ultrapassaram todas as expectativas iniciais. Aquilo que começou como um desafio — incluir efetivamente o aluno protagonista no processo de aprendizagem — tornou-se uma transformação coletiva, capaz de modificar a forma como todos os envolvidos enxergavam o papel da escola, dos professores e dos próprios alunos.

Do ponto de vista do desenvolvimento do aluno protagonista, foi possível observar avanços significativos na comunicação, na interação social e nas habilidades cognitivas. Ele passou a reconhecer letras, identificar palavras do cotidiano, acompanhar a leitura de pequenas frases e participar das atividades coletivas com mais autonomia. Demonstrava alegria e orgulho ao concluir cada tarefa, mesmo as mais simples, e o brilho em seu olhar revelava que ele se sentia pertencente àquele espaço.

Mas talvez o maior progresso tenha sido no comportamento da turma. As crianças desenvolveram empatia, paciência e respeito às diferenças. Aprenderam a esperar o tempo do outro, a oferecer ajuda sem impor e a reconhecer que todos podem aprender — cada um a seu modo. O ambiente escolar se tornou mais acolhedor, cooperativo e humano. As famílias também passaram a olhar a escola de outra forma. O diálogo com os pais foi essencial para fortalecer a parceria entre casa e escola. Muitos relataram que seus filhos voltavam para casa falando sobre amizade, respeito e solidariedade. A inclusão, portanto, ultrapassou os muros da escola e passou a transformar atitudes fora dela, alcançando a comunidade.

No campo pedagógico, a experiência impulsionou o aperfeiçoamento da prática docente. Aprendemos a planejar de maneira mais flexível e criativa, valorizando o processo de aprendizagem mais do que o produto final. Aprendemos que avaliar é acompanhar, escutar e compreender as trajetórias individuais.

Com base em Perrenoud (1999), compreendemos que ser professoras e professores de uma turma inclusiva significa ser profissionais reflexivos — capazes de aprender com as próprias experiências, reconhecer erros e transformá-los em oportunidades. A cada desafio, crescia também o desejo de buscar novos saberes e novas estratégias.

O apoio da professora de sala de apoio e da equipe gestora foi essencial. Juntos, construímos planejamentos integrados, adaptamos materiais e compartilhamos observações sobre o progresso do aluno protagonista. Essa cooperação reafirmou a importância do trabalho coletivo na educação, conforme defende Mantoan (2003): a inclusão é um compromisso institucional, não individual.

Refletindo sobre a jornada vivida, percebemos que a inclusão é, antes de tudo, um exercício de humanidade. Ela exige um olhar empático, capaz de enxergar além dos diagnósticos, e persistência, sensibilidade e coragem para enfrentar as limitações estruturais e emocionais do cotidiano escolar.

O projeto A Turma da Inclusão ensinou que o sucesso de uma escola não está apenas nas notas ou resultados, mas na capacidade de formar sujeitos solidários, conscientes e respeitosos. Quando a sala de aula se torna um espaço de amor e de escuta, o conhecimento flui de forma natural — e a aprendizagem se transforma em experiência de vida.

Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” Essa frase sintetiza o que vivenciamos com a turma: a construção conjunta de saberes, feita com afeto, diálogo e comprometimento.

Em cada gesto, em cada palavra e em cada sorriso, percebíamos que algo especial estava acontecendo. O aluno protagonista já não era mais “aquele que precisava de ajuda”, mas um símbolo de superação e pertencimento, que ensinava diariamente aos colegas —

e a nós — que a inclusão é o caminho para uma escola verdadeiramente humana e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida com A Turma da Inclusão reafirmou que incluir é um ato de amor e compromisso social. Mais do que adaptar atividades ou criar recursos, a inclusão é uma postura de vida, uma maneira de olhar para o outro com empatia e respeito. Durante o desenvolvimento do projeto, compreendemos que cada gesto, palavra e olhar em sala de aula tem poder transformador. A convivência com o aluno protagonista ensinou-nos que a docência vai muito além de ensinar conteúdos — é tocar corações, construir vínculos e reconhecer que a aprendizagem acontece quando o ensino é mediado pela afetividade.

A escola pública de Santana do Seridó, cenário dessa vivência, mostrou-se um espaço fértil para a construção de práticas inovadoras e humanas. Mesmo com limitações estruturais, a força da comunidade escolar — professores, alunos, gestores e famílias — demonstrou que é possível fazer uma educação de qualidade e com equidade quando há amor e propósito.

O projeto A Turma da Inclusão não apenas transformou uma sala de aula, mas ampliou horizontes e plantou sementes de uma nova maneira de ensinar e aprender. Hoje, carregamos a certeza de que a inclusão não é uma utopia, mas uma realidade que se constrói todos os dias, com paciência, sensibilidade e fé.

Como diz Mantoan (2003), “incluir é acreditar que todos têm algo a ensinar e a aprender.” Essa frase sintetiza a essência da educação inclusiva e o sentido da nossa caminhada como educadores e pesquisadores: educar é abrir caminhos para que cada ser floresça conforme sua própria luz.

Encerramos esta escrita com gratidão. A cada sorriso, a cada avanço, a cada troca, compreendemos que o verdadeiro milagre da educação está na capacidade de transformar vidas — inclusive as nossas — por meio do encontro e da esperança.

## CONCLUSÃO DA OBRA

Este texto, inspirado na vivência de sala de aula, representa não apenas um relato pedagógico, mas uma declaração de fé na educação como instrumento de transformação social.

Que A Turma da Inclusão siga inspirando professores e escolas a acreditarem que a mudança começa dentro da sala de aula — no olhar, no gesto e na escuta de quem educa com o coração.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

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

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

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

## CAPÍTULO VII

### AS REGRAS DA ARTE: UMA LEITURA DE PIERRE BOURDIEU SOBRE O CAMPO LITERÁRIO E A OBRA DE FLAUBERT

Lucivânia da Silva Lázaro<sup>17</sup>; Dalyana Oliveira de Moraes Tavares<sup>18</sup>;

Isolda Cristina Sales da Costa Silva<sup>19</sup>; José Franklin Santos Silva<sup>20</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-07

**RESUMO:** Esse artigo tem como objetivo analisar a obra *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, de Pierre Bourdieu, enfatizando a leitura que o sociólogo francês realiza sobre *A educação sentimental*, de Gustave Flaubert. A partir dos conceitos de campo, habitus e capital cultural, busca-se compreender como o autor delinea a especificidade do campo literário moderno, sua autonomia e as tensões entre posições e disposições dos agentes. Discute-se ainda o poder da escrita, os acidentes necessários, a questão da herança e os mecanismos sociais que estruturam a produção artística. A fórmula estética que marca a singularidade de Flaubert. Conclui-se que a obra de Bourdieu, além de ser uma contribuição à sociologia da literatura, revela os mecanismos sociais que estruturam a produção artística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bourdieu. Flaubert. Campo literário. Sociologia da arte. Escrita.

#### AS REGRAS DA ARTE: UMA LEITURA DE PIERRE BOURDIEU SOBRE O CAMPO LITERÁRIO E A OBRA DE FLAUBERT

**ABSTRACT:** This article aims to analyze Pierre Bourdieu's work, *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*, emphasizing the French sociologist's reading of Gustave Flaubert's *Sentimental Education*. Using the concepts of field, habitus, and cultural capital, it seeks to understand how the author delineates the specificity of the modern literary field, its autonomy, and the tensions between the positions and dispositions of its agents. The power of writing, necessary accidents, the question of inheritance, and the social mechanisms that structure artistic production are also discussed. The aesthetic formula that marks Flaubert's singularity is also examined. It is concluded that Bourdieu's work, in addition to being a contribution to the sociology of literature, reveals the social mechanisms that structure artistic production.

**KEYWORDS:** Bourdieu. Flaubert. Literary field. Sociology of art. Writing.

---

17 E-mail: lucyvania\_rn@hotmail.com

18 E-mail: dalyanamorais@hotmail.com

19 E-mail: Isoldacristina14@gmail.com

20 E-mail: jfsilva007@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu, em *As regras da arte* (1996), propõe uma análise inovadora da literatura ao abordar a produção literária não apenas como expressão estética, mas como resultado de relações sociais inscritas em um campo específico: o campo literário. O sociólogo francês toma a educação sentimental, de Gustave Flaubert, como paradigma para demonstrar a autonomia relativa da literatura em relação a outros campos sociais, como a política e a economia.

Segundo Bourdieu (1996, p. 15), Flaubert foi capaz de captar em sua narrativa as transformações históricas e sociais da França do século XIX, revelando-se um analista de si mesmo e de sua época. Dessa forma, compreender a obra de Flaubert é também compreender a constituição da literatura como campo autônomo e dotado de regras próprias.

Bourdieu inicia o texto questionando o leitor “Deixaremos que as ciências sociais reduzam a experiência literária a mais alta que o homem possa fazer com a do amor, pesquisa de opinião sobre nossos lares, quando se trata do sentido da nossa vida”? O autor critica alguns pontos de vistas a respeito da arte em relação a vida, que uma obra para ser constituída precisa considerar os elementos incluídos em todos os aspectos, que o indivíduo necessita mesmo o mais habilidoso, ele se inspira em algo ou nas experiências proporcionadas nas interações com seus pares para desenvolver os sentimentos e expressar de forma sublime e encantadora defendendo o campo literário como um espaço social com regras próprias relativamente autônomas, pois sofrem interferências políticas e econômicas onde os agentes literários concorrem para ser reconhecidos, valorizados com base no capital simbólico independentemente da qualidade estética, mas da legitimidade estratégica, supervalorização a títulos de críticas, prêmios gerando resultados negativos para alguns, positivos para outros. Assim funcionando o mercado da arte, não valorizando o campo literário em sua complexidade desprezando as relações entre produção cultural e interesses econômicos.

A análise científica da obra das condições sociais da produção e recepção não deverá reduzir ou destruir, mas sim intensificar a experiência literária. Para Flaubert de início parece anular a obra do autor para tornar-se de fácil compreensão onde o autor entende-se como parte de um todo, nesse espaço literário formando um ponto de vista da

própria obra, pois a análise científica o levando a reflexão é capaz de trazer luz, torna-se essencial e justifica sua criação e o prazer da experiência de construí-la e sobretudo o amor pela arte.

Toda obra tem uma razão de ser, o porquê de existir, desconstruindo a inefabilidade do autor, seu ponto de partida. Sua inspiração parte das vivências cotidianas, sentimentos influenciados pelos campos filosóficos, sociais, políticos e econômicos. A crítica do autor consiste no desprezo de outros conceitos que são imprescindíveis para o campo literário, então sugere uma análise científica para que se conheça melhor a complexidade da obra, sua relevância e por qual motivo alguém a escreveu. Portanto, articular a sociologia da cultura com a análise literária, rompe com a ideia de que o social é apenas “exterior” à arte. Ele afirma que o campo literário é relativamente autônomo, mas sempre atravessado por condicionamentos sociais. Dessa forma, estudar as “regras da arte” significa desvendar as estruturas invisíveis que organizam a produção, circulação e recepção das obras.

## **POSIÇÕES, COLOCAÇÕES E DESLOCAMENTOS**

O Autor faz uma crítica ao conceito das artes e a produção literária como resultado de um campo cultural com regras próprias, pois o modo como ela é entendida e produzida na sociedade, não tem apenas valor estético e autônomo, independente do contexto social. Ela não deve ser vista como reflexo da base econômica, mas resultado de disputas entre indivíduos, a visão romântica, para ele não deve vir de gênio individual, pois a obra depende de influência de editoras, críticos, galerias, academias que legitimam o artista. No campo literário, os agentes se posicionam a partir de capitais distintos (econômico, cultural e simbólico). Bourdieu (1996) destaca que esses posicionamentos não são fixos, mas atravessados por deslocamentos decorrentes das transformações históricas e das disputas internas. Examina a obra de Flaubert para mostrar como o escritor rompeu com a lógica mercantil, buscando autonomia artística. Pois o autor para compreender a arte exige estudar estrutura social + trajetória dos autores + recepção das obras.

Assim na sua obra “As Regras da Arte” – Pierre Bourdieu no tocante a introdução, analisa a produção literária como resultado de um campo cultural com regras próprias. Mostra que a arte não é só fruto do gênio individual, mas de relações sociais, disputas e

posições no campo artístico e que o campo literário → espaço social autônomo, é onde escritores, críticos, editores disputam poder e legitimidade. O autor diz que o capital simbólico depende do prestígio, e reconhecimento e autoridade nas posições que ocupam na sociedade. Ele defende que o campo literário funciona de forma relativamente autônoma, com suas próprias regras, valores e hierarquias. Mostrando que cada obra é resultado de posição do autor no campo (prestígio, capital simbólico, redes de influência) a estrutura social do campo (disputas entre arte “pura” e mercado). a história do campo e suas transformações e valores e de quem detém o poder.

O conceito de posições e deslocamentos permite mapear quem está “no centro” ou “na periferia” do campo, revelando estruturas de poder invisíveis. Alguns críticos dizem que Bourdieu dá peso excessivo às estruturas sociais, reduzindo a liberdade criativa do artista — como se toda obra fosse “determinada” pelo campo. Dá Valor para a crítica literária: Ajuda a entender a dinâmica de consagração de autores e obras — porque certos livros viram clássicos e outros não. Na introdução de *As Regras da Arte*, Pierre Bourdieu analisa o campo literário como um espaço social estruturado, no qual escritores, críticos, editores e leitores ocupam diferentes posições. Essas posições não são apenas lugares físicos ou funções, mas representam o lugar simbólico e de poder que cada agente ocupa na produção cultural. Elas são definidas pelas relações de força dentro do campo — por exemplo, entre escritores consagrados, novatos, vanguardistas ou comerciais.

O conceito de colocações refere-se ao conjunto de relações objetivas que conectam essas posições. Em outras palavras, é a rede de interdependência que estrutura o campo: ninguém existe isoladamente, e a posição de um autor só faz sentido em relação às demais (por exemplo, o escritor de vanguarda existe em oposição ao escritor tradicional). Esse movimento evidenciou um deslocamento estrutural no campo literário, que passou a valorizar a autonomia e a especificidade da criação artística.

Por fim, os deslocamentos são os movimentos que ocorrem quando essas posições mudam ao longo do tempo. Um escritor pode, por exemplo, sair de uma posição.

## A QUESTÃO DA HERANÇA

Bourdieu, a partir da leitura de *A Educação Sentimental* de Flaubert, examina como o romance expõe a estrutura social do campo literário e artístico do século XIX. A “questão da herança” não refere-se apenas a bens materiais, mas, sobretudo a noção de herança simbólica e cultural (cultura, educação, redes de sociabilidade, disposições estéticas) transmitido pela família e pelo meio social. O escritor herda não apenas bens materiais, mas disposições, gostos e possibilidades que orientam sua trajetória.

Ele mostra que:

O destino dos personagens (como Frédéric, que hesita entre mundos) ilustra as posições possíveis no espaço social: herdar um capital e fazê-lo frutificar, ou perder oportunidades por falta de disposições adequadas. A trajetória dos escritores e artistas também depende dessa herança: a autonomia do criador não surge “do nada”, mas de um trabalho que pressupõe recursos herdados (tempo, educação, contatos).

A oposição arte/dinheiro, central na época, máscara que o próprio dinheiro (por exemplo, via mercado editorial ou colecionadores) foi também condição de emancipação dos escritores frente aos mecenas tradicionais. Zola é citado dizendo que “o dinheiro criou as letras modernas”. A formação do campo literário autônomo ocorre em um contexto de lutas e deslocamentos: jovens boêmios e militantes criam os espaços de debate (cafés, jornais), mas a consagração acaba cabendo a quem tem meios econômicos e culturais de transformar utopias em obras.

Há um movimento de “corrida de revezamento” entre artistas e escritores: cada vanguarda se apoia nas conquistas da outra para aumentar sua independência (por exemplo, Manet e a revolução na pintura servindo de modelo aos escritores). A herança, portanto, é estrutural: não apenas um recurso privado, mas o resultado de um processo histórico que institui universos relativamente autônomos, com valores e critérios próprios, nos quais só quem dispõe de certos capitais pode realmente jogar. Em síntese, “a questão da herança” articula origem social, disposições e recursos com as estratégias e possibilidades no campo literário. Flaubert torna visível, através do romance, essa estrutura de posições e trajetórias — inclusive a sua — e revela como a autonomia artística é inseparável das condições sociais que a tornam possível.

Um dos maiores perigos da herança, segundo Bourdieu, é sua naturalização. O que é herdado aparece como inato. Assim, uma criança que fala de forma mais refinada ou domina certas referências culturais é vista como “mais inteligente” ou “melhor preparada”, ignorando-se o contexto familiar que proporcionou tal formação. A dominação simbólica se exerce justamente nesse ponto: os dominados aceitam como legítima a posição dos dominantes, pois os critérios de valoração social são impostos como universais.

A questão da herança em Pierre Bourdieu, revela as engrenagens invisíveis que sustentam as desigualdades sociais modernas. Ao desnaturalizar os processos de transmissão de capitais, especialmente o cultural, Bourdieu denuncia a falsa neutralidade das instituições sociais, como a escola, e propõe uma compreensão crítica da reprodução social. Reconhecer essa herança é o primeiro passo para combatê-la — ou, ao menos, para tornar seus mecanismos visíveis e politicamente discutíveis.

## OS ACIDENTES NECESSÁRIOS

O trecho "Os acidentes necessários" do livro "As regras da arte" de Pierre Bourdieu, discute como a estrutura social e os campos artísticos influenciam a trajetória de vida do protagonista Frederic em "A Educação Sentimental" de Gustave Flaubert. Aborda a ideia de que os acidentes, ou eventos imprevisíveis, não são totalmente aleatórios ou fora de contexto; ao contrário, eles são, de certa forma, "necessários" para o funcionamento e a evolução de campos sociais, como o campo da arte.

Bourdieu argumenta que os eventos aparentemente inesperados na vida de Frederic são, na verdade, resultado de uma lógica estrutural mais profunda. A coexistência de séries independentes de eventos e a incompatibilidade entre os universos da arte e do dinheiro levam a "acidentes" que determinam o curso da vida de Frederic.

A análise destaca como a relação de Frederic com três mulheres (Sra. Arnoux, Rosanette e Sra. Dambreuse) representa diferentes possibilidades e escolhas que refletem a estrutura social e artística da época. Bourdieu mostra como a obra de Flaubert revela a lógica subjacente do campo artístico e social, destacando a tensão entre a arte pura e a arte burguesa.

O trecho é uma reflexão sobre como a sociologia pode iluminar a compreensão de obras literárias, revelando as estruturas sociais e culturais que as moldam. Assim, Bourdieu mostra como o campo da arte, como outros campos sociais, não é um espaço de pura liberdade ou de simples contingência, mas um campo onde as condições objetivas e as relações de poder desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das obras, dos artistas e das instituições culturais.

## O PODER DA ESCRITA

Para Bourdieu (1996), a escrita não é apenas um instrumento de expressão individual, mas um capital simbólico que confere poder dentro do campo literário. A autoridade de um autor está vinculada ao reconhecimento que sua obra alcança em um espaço de disputas. Assim, a escrita se torna um instrumento de legitimação cultural, capaz de produzir efeitos sociais que ultrapassam a estética. Flaubert se separa de Frédéric, dá indeterminação e da impotência que o definem, no próprio ato de escrever a história de Frédéric, cuja impotência se manifesta, entre outras coisas, por sua incapacidade de escrever, de torna-se escritor. Flaubert é apresentado como porta voz dessa autonomia para sua trajetória utilizando a projeção do seu romance para mostrar como busca por uma escrita perfeita. Vale ressaltar que seu romance que acompanha ambições e fracasso do jovem Frédéric e seu reconhecimento social, amor ao dinheiro com isso o campo literário se torna um espaço autônomo.

Para produzir, legitimar posições sociais e instituir valores culturais. O poder da escrita é inseparável das relações sociais e institucional sendo uma força criadora que expressa autonomia artística utilizando o poder da escrita para romper com imposição externas mostrando que a escrita é um meio de poder simbólico atua como instrumento de distinção social, legitimidade e resistência. A obra é definida para habilidades técnicas e registrar ideias onde vai escrita não é neutra ela molda visões do mundo. O autor mostra que compreender a autonomia exige reconhecer os mecanismos sociais para superar interpretações reducionista integrando o aspecto estético ao político e ao social do leitor como centralidade da escrita entre a literatura, cultura e relações de poder.

Portanto, Flaubert, ao optar por uma escrita meticulosa e distanciada das demandas do mercado, inaugura uma postura de escritor “puro”, voltado à autonomia da

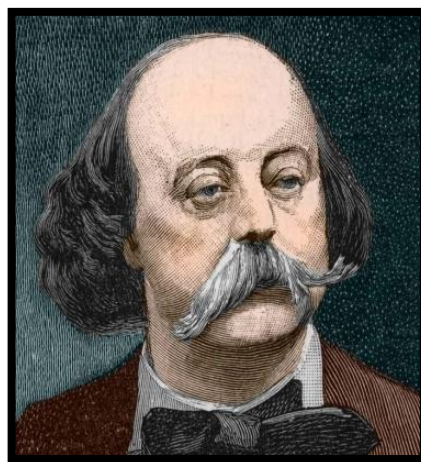
arte. Esse gesto representa, conforme Bourdieu (1996, p. 49), um reposicionamento do campo literário, deslocando o valor da obra de sua função social imediata para o reconhecimento entre pares.

## A FÓRMULA DE FLAUBERT

Gustave Flaubert é um escritor francês do século XIX. Nasceu em 12 de dezembro de 1821, em Rouen, cidade francesa. Seu falecimento foi em 8 de maio de 1880 em Croisset, sendo o principal nome do realismo francês. Desde muito cedo manifestou interesse por leitura, escrita e teatro. Flaubert ingressou na oitava série do colégio Real de Rouen em 15 de maio de 1821. Três anos depois, criou um jornal no colégio. O periódico se chamava Arte e Progresso e contava com a participação do melhor amigo e confidente Ernest Chevalier. Mais a frente Flaubert conheceu Elisa Schléssinger, uma mulher mais velha, por quem o rapaz se apaixonou. A paixão de adolescente acabou sendo fonte de inspiração para o romancista. Em seguida, na revista Colibri, ele teve seus primeiros textos publicados. Suas obras apresentam caráter antirromântico e fazem críticas sociopolíticas. Suas obras apresentam características do realismo. Seu livro mais conhecido é o romance antirromântico Madame Bovary que o levou a um processo ao publicá-la. O livro é considerado imoral pelas autoridades francesas, fez grande sucesso.

### Principais obras de Gustave Flaubert

- ° Paixão e virtude (1837)
- ° Memórias de um louco (1838)
- ° Novembro (1842)
- ° Madame Bovary (1857)
- ° Salambô (1862)
- ° A educação sentimental (1869)
- ° Três contos (1877)
- ° Bouvand e Pécuchet (1881)



### Resumo da obra de Flaubert “O romance de Madame Bovary”

O romance de Madame Bovary é a principal obra do realismo europeu. Ele conta a história de Emma, uma jovem educada pelos ideais românticos de felicidade e amor. Porém, ao se casar com o médico Charles Bovary, ela se depara com uma vida monótona e distante das aventuras e emoções romanescas. Em busca da felicidade, Emma acaba tendo relações extraconjugais, que a tornam ainda mais infeliz. Afinal, seus dois amantes, também são Incapazes de dar sentimento à vida de Madame Bovary.

A personagem acha insuportável a realidade da qual tenta fugir. A vida perfeita e o homem perfeito para ela não existiam. Desta forma, o adultério feminino, que choca a sociedade da época, não passa de uma tentativa de preencher uma vida vazia. Como dizia Flaubert, “todas as notícias carecem de fundamento”

Características literárias realistas de Gustave Flaubert;

- Antirromantismo: não apresenta fuga da realidade;

- Objetividade: linguagem não sentimental;

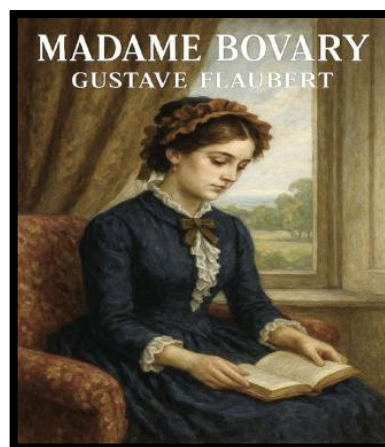
- Análise dos comportamentos coletivos: oposição ao individualismo românico;

- Crítica sociopolítica: exposição dos problemas da sociedade;

- Fluxo de consciência: monólogo interior dos personagens;

- Crítica à elite burguesa: demonstração da hipocrisia e futilidade dessa classe;

- Temática do adultério: desprezo à perfeição do amor romântico.



Todas as notícias carecem de fundamento “Gustave Flaubert”

Bourdieu identifica em Flaubert uma fórmula estética singular, marcada pela busca incessante da palavra justa (le mot juste) e pela recusa às concessões externas ao campo. Essa fórmula não é apenas estilística, mas também social: ao instaurar uma escrita independente, Flaubert consolidou a autonomia da literatura e ofereceu um modelo de escritor moderno.

Assim, a “fórmula de Flaubert” é compreendida como síntese entre estilo e posição no campo, resultando em uma obra que é, ao mesmo tempo, reflexo e agente das transformações literárias do século XIX.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bourdieusiana da obra de Flaubert revela que a literatura não pode ser entendida apenas a partir de categorias estéticas isoladas, mas como produto de um campo de forças em constante disputa.

O poder da escrita, as posições e deslocamentos, os acidentes necessários e a questão da herança evidenciam que a criação literária é inseparável de seu contexto social. Flaubert, ao inaugurar uma postura de escritor autônomo, redefiniu as regras da arte, tornando-se paradigma da modernidade literária.

Conclui-se que as regras da arte permanecem como uma obra fundamental para a sociologia da literatura, fornecendo instrumentos para compreender não só o passado, mas também as dinâmicas atuais do campo literário.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FLAUBERT, Gustave. **A educação sentimental**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2011.

### APÊNDICE 1 – RESUMO DE “A EDUCAÇÃO SENTIMENTAL”.

No apêndice de *As Regras da Arte* (1996), Pierre Bourdieu apresenta um resumo detalhado de *A Educação Sentimental* (1869), de Flaubert, destacando como a narrativa ilustra o funcionamento do campo literário e do campo social do século XIX.

Principais pontos:

- O herói Frédéric Moreau representa a juventude burguesa indecisa, marcada por ilusões amorosas e incapacidade de agir.
- O romance mostra o desencanto da geração de 1848, que sonhava com transformações, mas terminou em frustrações e conformismo.
- Flaubert usa o estilo do 'não-acontecimento' e o detalhe banal como forma de revelar estruturas sociais e o espírito da época.

- A obra rompe com o romance romântico e o realismo clássico, inaugurando a autonomia literária, onde a escrita é também uma crítica social.
- O romance é simultaneamente literatura e documento sociológico, mostrando a interação entre indivíduo, história e sociedade.

Em resumo, no Apêndice I de *\*As Regras da Arte\**, Bourdieu mostra que *\*A Educação Sentimental\** não é apenas uma história de amor frustrado, mas o retrato profundo de uma geração e da lógica do campo literário do século XIX. Funciona como uma aplicação metodológica da sociologia da literatura de Bourdieu, tomando *A Educação Sentimental* como caso exemplar de como o romance pode ser lido como documento social, político e simbólico.

## APÊNDICE 2 – QUATRO LEITORAS DE “A EDUCAÇÃO SENTIMENTAL”

Bourdieu, ao resumir e comentar *A Educação Sentimental*, inclui a análise de quatro leitoras de origens distintas. Seu objetivo é ilustrar a teoria da recepção: o sentido de uma obra não está apenas no texto, mas também na forma como é apropriada pelos leitores dentro de seus habitus e posições sociais.

### 1. A Leitora “Cultivada”

Mulher da alta burguesia, com acesso à cultura e relativa familiaridade com o campo literário. Sua leitura é esteticamente orientada, buscando estilo e refinamento.

Valoriza Flaubert como escritor inovador, mas filtra a obra segundo o gosto dominante da elite.

### 2. A Leitora “Pequeno-Burguesa”

Proveniente das camadas médias, com instrução escolar, mas sem capital cultural legítimo consolidado. Sua leitura é marcada por uma apropriação moralizante: preocupa-se com a conduta das personagens e com a lição que o romance pode trazer. Vê Frédéric e Madame Arnoux em termos de “exemplos” e “erros”.

### 3. A Leitora “Popular”

Mulher de origem popular, com acesso limitado à leitura e à literatura culta. Para ela, a narrativa é decodificada em chave prática e afetiva, sem grande atenção à estética. Identifica-se com os dilemas humanos básicos (amor, sofrimento, frustração), mas não percebe as sutilezas sociopolíticas do texto.

### 4. A Leitora “Erudita/Crítica”

Intelectual, vinculada aos círculos literários mais sofisticados.

A obra acompanha sua trajetória de vida e formação que na verdade é uma jornada de desilusões, na França do século XIX. A história de Frédéric se desenrola em meio às turbulências políticas e sociais que culminaram na Revolução de 1848. O personagem é um jovem burguês, que, ao se mudar para Paris, aspira a ter sucesso na vida, no amor e na arte, mas sua falta de ambição e indecisão o impedem de realizar seus sonhos. Ele se apaixona pela Sra. Arnoux, uma mulher casada e inatingível, e sua obsessão por ela se torna o fio condutor de suas frustrações. Flutua pela vida, incapaz de se dedicar a uma carreira ou causa. Suas ambições são mais fantasias do que planos concretos. Sua visão

de amor é idealizada e inalcançável, especialmente em relação à Sra. Arnoux. Ele persegue um amor perfeito que nunca se concretizou.

Frédéric é um observador passivo da história e dos acontecimentos ao seu redor. Ele está sempre à beira de tomar uma atitude, mas a indecisão e a distração o impedem de agir. Flaubert usa Frédéric para criticar e satirizar a juventude burguesa de sua época, que segundo ele, era idealista, mas covarde e sem propósito. A trajetória de Frédéric Moreau é a história de anti-herói moderno, cujo fracasso no amor e na vida Profissional reflete o desencanto, de uma geração inteira.

Frédéric Moreau é o protagonista do romance A Educação sentimental.

### APÊNDICE 3 – A PARIS DE “A EDUCAÇÃO SENTIMENTAL”.

No apêndice de As Regras da Arte, Pierre Bourdieu dedica atenção à representação da cidade de Paris em A Educação Sentimental, de Gustave Flaubert. A capital francesa surge não apenas como cenário da narrativa, mas como um ator social que molda os destinos das personagens, em especial do protagonista Frédéric Moreau.

A obra mostra elementos da estrutura por meio de um mapa onde é comparado espaços, e identificados pelo autor como a polarização entre diferentes bairros e grupos sociais distintos, levando a uma compreensão de quem está acima ou abaixo em um determinado nível social e envolve uma mudança de bairro passando assim a circular em espaços diferentes.

Observa-se que algumas classes sociais ou espaços são deliberadamente omitidos ou marginalizados. Na obra com gênero Romance, o autor chama de “espaços de silenciamento” que auxiliam na constituição da estrutura visível do campo literário.

O Apêndice mostra também como o espaço parisiense é apresentado de modo que aparenta certa neutralidade em parte do cenário. No entanto, ele está carregado de função social: distinção de poder simbólico, de limites e de possibilidades para os personagens. Em termos diferentes, Bourdieu mostra que o espaço na ficção funciona como marcador de posição social e agente ativo nas trajetórias possíveis servindo como ilustração empírica da noção do campo literário.

O autor mostra ainda, como as estruturas externas (posições sociais, urbanas e geográficas), tem correspondência interna nas obras literárias trazendo um pensamento reflexivo sobre a heterogeneidade social de Paris no século XIX, e como está refletido no texto. No entanto, também reflete como as escolhas de Flaubert inclui ou exclui, o que viabiliza ou obscurece para construir a Narrativa. Os lugares reais ou fictícios que o romance utiliza não é puramente topográfico, mais social. Mostra como o espaço físico da cidade reflete divisões sociais, hierarquias, acessos e exclusões. Possivelmente o autor esteja usando esse Apêndice para mostrar como o ambiente urbano de Paris, tal qual empregado na obra de Flaubert, não é neutro, ele é estruturado por relações de poder e influência literária.

## CAPÍTULO VIII

### GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Maria Lucilene Guimarães de Albuquerque<sup>21</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-08

**RESUMO:** Este artigo discute a gestão escolar democrática como um princípio constitucional e pedagógico essencial para a construção de uma educação pública de qualidade social. A pesquisa tem como objetivo analisar como se dá o processo democrático na gestão escolar, destacando seus fundamentos legais, princípios, práticas e impactos no cotidiano institucional. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, com base em autores como Paro, Libâneo, Gadotti, Ferreira, Lück, entre outros, e em documentos legais como a Constituição Federal e a LDB. A gestão democrática é apresentada como um modelo participativo que valoriza o diálogo, a corresponsabilidade, a transparência e a inclusão, promovendo o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. A justificativa da pesquisa está na necessidade de compreender como esse modelo pode contribuir para a formação cidadã dos sujeitos escolares e para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a sociedade. Os resultados evidenciam que a gestão democrática amplia o protagonismo dos estudantes, docentes, gestores e famílias, fortalece a cultura institucional, melhora o clima escolar e potencializa a qualidade do ensino-aprendizagem. Além disso, o estudo aponta a importância do papel do gestor como articulador de práticas democráticas e mediador de conflitos, bem como da formação continuada de todos os profissionais da escola. Conclui-se que a gestão democrática não é apenas um modelo de administração escolar, mas um processo político e ético que promove a transformação social por meio da educação, sendo fundamental para garantir equidade, justiça social e participação efetiva no contexto educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática. Educação pública. Participação escolar. Cidadania. Qualidade social da educação.

#### DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: PRINCIPLES, PRACTICES, AND IMPACTS ON BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

**ABSTRACT:** This article discusses democratic school management as a constitutional and pedagogical principle essential for building a socially equitable public education system. The study aims to analyze how the democratic management process takes place in schools, highlighting its legal foundations, principles, practices, and impacts on the institutional context. Based on a qualitative approach, the research was conducted through a literature review supported by authors such as Paro, Libâneo, Gadotti, Ferreira, Lück, among others, as well as legal documents like the Brazilian Constitution and the National Education Guidelines and Framework Law (LDB). Democratic management is presented

---

21 Pós-Graduada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará. Mestrado em Ciências da Educação na Florida Christian University – Orlando Florida United States. E-mail: guimaraes.lucilene12@gmail.com

as a participatory model that values dialogue, shared responsibility, transparency, and inclusion, promoting the involvement of all school community members in pedagogical, administrative, and financial decision-making. The justification for this research lies in the need to understand how this model contributes to the civic formation of school subjects and strengthens the relationship between school and society. The results show that democratic management enhances the protagonism of students, teachers, administrators, and families, strengthens institutional culture, improves the school climate, and enhances teaching and learning quality. Additionally, the study highlights the importance of the school principal's role as an articulator of democratic practices and a mediator of conflicts, as well as the relevance of ongoing professional development for all school staff. It is concluded that democratic school management is not merely an administrative model, but a political and ethical process that fosters social transformation through education, being fundamental to ensuring equity, social justice, and effective participation in the educational context.

**KEYWORDS:** Democratic management. Public education. School participation. Citizenship. Social quality of education.

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática é um princípio constitucional e legal que se consolida como eixo fundamental para a promoção de uma educação pública de qualidade social. Fundamentada na participação coletiva, na descentralização das decisões e na corresponsabilidade entre os membros da comunidade escolar, ela busca construir um ambiente educativo mais justo, inclusivo e colaborativo (Gadotti, 2000; Libâneo, 2001). Neste contexto, princípios como a transparência, a escuta ativa, a equidade e o diálogo ganham destaque, tornando a escola um espaço de formação cidadã.

A gestão democrática da escola significa a efetiva participação dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e da comunidade nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Implica uma forma de organização que valoriza o diálogo, a transparência e a corresponsabilidade, visando à construção coletiva do projeto educativo (Libâneo, 2001, p. 30).

A participação ativa de todos os envolvidos nesse processo sendo, gestores, professores, alunos, familiares e funcionários, fortalecem os vínculos entre escola e comunidade, potencializando o ensino-aprendizagem e promovendo o desenvolvimento humano integral (Paro, 2001; Ferreira, 2002). Além disso, o papel do gestor escolar, os impactos dessa gestão no cotidiano institucional e os desafios de sua efetivação são aspectos centrais para a consolidação de uma cultura democrática no ambiente escolar. Nesse contexto, é fundamental que haja espaços de escuta, diálogo e tomadas de decisões

coletivas, favorecendo a corresponsabilidade dos sujeitos. Tais práticas contribuem para a construção de um ambiente mais justo, participativo e voltado à formação cidadã.

A gestão democrática da escola pública se refere, antes de tudo, ao atendimento das necessidades sociais de educação, no sentido de garantir a todos o acesso à cultura historicamente acumulada, de forma a propiciar o exercício pleno da cidadania. Trata-se de um processo que ultrapassa o simples gerenciamento técnico e adentra o campo das relações humanas e políticas estabelecidas no interior da escola. (Paro, 2001, p. 68).

Diante da relevância do tema, surge a seguinte questão: como descrever a gestão escolar democrática abordando sua importância, seus princípios, a participação ativa dos membros da comunidade escolar, a descentralização das tomadas de decisões, o papel do gestor escolar e os impactos da gestão democrática para o desenvolvimento da instituição de ensino e para um aprendizado de qualidade?

Este estudo tem como objetivo compreender como se dá o processo democrático na gestão escolar, identificando seus benefícios e os resultados significativos que promove no contexto educacional. Busca-se analisar de que forma uma gestão democrática contribui para a formação cidadã dos sujeitos, garantindo uma educação de qualidade, participativa e equitativa, voltada para o desenvolvimento humano e social (Dourado, 2007; Lück, 2009).

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos acerca do funcionamento da gestão democrática na escola e de como ela pode ser efetivada de forma significativa. A partir disso, pretende-se fomentar reflexões e apontar possibilidades de transformação na cultura institucional, promovendo posturas mais engajadas, colaborativas e inovadoras, que reforcem o papel da escola como um espaço de aprendizagem, convivência, cidadania e construção coletiva de saberes (Veiga, 2003).

A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, com base em livros, artigos científicos e documentos legais que tratam da temática. A seleção das fontes considerou autores de referência na área da educação e da gestão democrática, como: Paro (2001), Libâneo (2001), Gadotti (2000), Ferreira (2002), entre outros, visando ampliar o conhecimento teórico sobre o assunto e propor reflexões capazes de contribuir para as práticas no ambiente escolar.

O artigo se fundamenta em uma revisão de literatura que dialoga com os principais autores da área de gestão educacional democrática. As contribuições teóricas analisadas fornecem embasamento para compreender os fundamentos, desafios e possibilidades dessa forma de gestão. A articulação entre teoria e prática, assim como a reflexão crítica sobre o papel dos sujeitos escolares na construção de uma cultura democrática, são aspectos centrais da abordagem.

O artigo está organizado em sete seções, além da introdução e das considerações finais. No segundo tópico, apresenta-se o conceito de gestão democrática e sua importância no contexto escolar. O terceiro tópico trata de como a gestão pode ser aplicada na prática. Em seguida, discutem-se os princípios que a fundamentam. No quinto item, analisa-se a participação democrática como elemento construtivo da gestão escolar. O sexto tópico destaca o papel do gestor como agente articulador e promotor da cultura democrática. Por fim, o sétimo tópico aborda os impactos da gestão democrática na escola, evidenciando os benefícios e desafios desse modelo de gestão.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: QUAL A SUA IMPORTÂNCIA**

A gestão democrática na escola envolve todos os membros nas decisões e nos processos, promovendo participação, transparência e diálogo (Souza, 2009). Sendo importante para a potencialização de ensino-aprendizagem, fortalecendo vínculos entre escola e comunidade, voltados para habilidades sociais e cívicas dos alunos (Libâneo, 2012). Afastando centralização de poder no diretor, envolvendo todos nas consultas sobre questões da escola com definições de metas e objetivos, suas estratégias para alcançá-los.

A gestão democrática da escola pública significa a possibilidade real de que todos os que participam do processo educativo – professores, alunos, pais, funcionários – possam ter voz ativa nas decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, garantindo a esses sujeitos a condição de cidadãos dentro do espaço escolar. Isso implica o rompimento com práticas autoritárias e excludentes, frequentemente presente na estrutura escolar (Paro, 2001, p. 45).

Esse formato surgiu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 3º. Inciso VIII) e da Constituição Federal (Art. 206. Inciso VI), que ressaltam a importância da participação da comunidade na construção da escola e no processo de ensino e aprendizagem.

Essas legislações são essenciais para fortalecer a ideia de que a educação é um direito de todos; daí a relevância da representatividade e da constituição coletiva nas instituições (Brasil, 1988; Brasil, 1916).

A organização define sua estrutura, divisão de tarefas, distribuição de recursos, numa avaliação que analise os resultados, na identificação de pontos fortes e fracos, com proposição de melhorias (Gadotti, 2000). As tomadas de decisões possibilitam discussão sobre questões relevantes, como projetos pedagógicos, atividades extracurriculares, e a relação com a comunidade, trazendo diversos benefícios tanto para a comunidade escolar como para o desenvolvimento dos alunos. Pois melhora a qualidade do ensino e do aprendizado (Duarte, 2000).

O envolvimento dos membros da comunidade escolar garante que as decisões sejam fundamentadas, com atendimento das necessidades, e fortalece o sentimento de pertencimento, sentindo-se engajados e responsáveis, criando um ambiente de diálogo e respeito mútuo na escola (Paro, 2001). Os alunos aprendem a argumentar, a respeitar opiniões diferentes, exercendo sua cidadania, aumentando a transparência e a confiança entre os membros da comunidade escolar.

Portanto, a gestão democrática torna os processos escolares mais claros e acessíveis, e integra a escola com a comunidade, facilita a interação, também permite que a escola se adapte às devidas necessidades e realidade das situações do entorno. Em resumo, é um modelo que busca construir de forma participativa, transparente e eficaz o processo educativo.

De acordo com o doutor em Educação, Ângelo Ricardo de Souza (2009), a gestão democrática é um processo político que tem como base, o diálogo, o reconhecimento das diferentes funções dos membros da escola, a participação efetiva de todos os envolvidos, o respeito às normas coletivas, as tomadas de decisões, e o amplo acesso às informações com transparência.

A importância da gestão democrática para a educação sendo que a escola é uma instituição formadora que prepara o estudante para a vida em sociedade, capaz de ser responsável em transmitir princípios democráticos no decorrer de sua existência. Com respeito ao pluralismo de ideias, e pela busca do interesse de todos, adotando uma postura humana e cidadã, para que os alunos aprendam de fato o que é a democracia (Duarte, 2000).

Segundo Ângelo Ricardo de Souza (2009), não é possível eliminar práticas autoritárias com posturas igualmente autoritárias, nem promover o diálogo de forma demagógica ou combater a violência por meio de atitudes preconceituosas. O que ilustra a importância da aplicação dos princípios democráticos na prática da escola para que seja mais democrática e promova o diálogo, o respeito e a participação de todos que fazem parte desse processo educativo. E para evitar que as pessoas utilizem de autoridades para controlar adentrando a submissão, mas sim, atitudes em favor da participação ativa de todos nós e tomadas de decisões.

Dessa forma, a gestão democrática é ainda mais crucial, na escola pública que é financiada com dinheiro público, devendo atender os interesses de todos que fazem a escola, por isso, a importância de ser descentralizada, ou comandada por um grupo específico (Gadotti, 2000). Sendo uma obrigação que adentra a legalidade, e pode ser utilizada como modelo de gestão em escolas particulares. Essa abordagem contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, onde todos os envolvidos têm voz nas decisões que impactam o processo de ensino e aprendizagem. Promovendo um ambiente de confiança mútua, onde, não apenas se respeitam as normas legais, mas cria-se também uma gestão mais eficiente e alinhada com os princípios da educação pública.

## **COMO APLICAR A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

A gestão escolar democrática se baseia na participação efetiva dos membros da comunidade escolar na tomada de decisões, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, art. 14). Através de canais de comunicação abertos, com a criação de órgãos colegiados como conselho escolar, além de promover a participação ativa de todos do processo educacional. Os passos para sua implementação são fundamentais para a construção coletiva de seus projetos que devem ser elaborados com reflexões sobre suas necessidades e objetivos.

Por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de construir apenas um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária. Aceitando que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou

preocupado, no limite, com a participação nas decisões (Paro, 2008, p. 16).

Ressalta-se a importância da criação de órgãos colegiados, como o conselho escolar, com representantes de todos os segmentos da escola, podendo discutir e decidir sobre questões importantes, envolvendo o uso de recursos e o calendário escolar. Portanto, é fundamental estabelecer uma comunicação eficaz que resultem em opiniões e sugestões relevantes, com escuta ativa e diálogo de forma respeitosa, criando um ambiente onde todos possam expressar suas diferentes opiniões. Para Libâneo (2004, p. 102), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.”

A participação do aluno deve ter voz a ser ouvida, como propõe Freire ao defender uma prática pedagógica que respeite a autonomia do educando (Freire, 1996). Portanto, a promoção de debates e a colaboração em vez da competição, com a participação dos pais e responsáveis em reuniões. Assim como, investir na formação de todos seus membros para atuarem em um ambiente democrático com transparência e autonomia, onde as informações sejam claras sobre o que se tem para decidir com a participação de todos os segmentos da escola. A gestão escolar democrática é aplicável quando se reconhece e valoriza a diversidade de opiniões e experiências, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

O incentivo ao protagonismo estudantil é muito importante para estimular a participação do aluno em projetos e atividades que os conduzam ao seu desenvolvimento pessoal e social. O grêmio estudantil pode facilitar esse contexto do aluno em ser um sujeito de atitudes e engajamento na escola. Portanto, a gestão democrática não é apenas uma técnica administrativa, ela busca transformar a escola em um espaço de participação, colaboração e de construção coletiva do conhecimento. Segundo Paro (2012), a gestão democrática é uma prática social que implica participação, diálogo e corresponsabilidade entre os envolvidos no processo educativo.

Para aplicar a gestão democrática na escola, tem que se pensar na criação de um espaço de escuta, como as assembleias de classe para os alunos poderem tomar decisões baseadas no diálogo. Ulisses Ferreira de Araújo, em seu livro “Assembleia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos”, afirma que essa prática possibilita que crianças e

jovens aprendam a se posicionar diante dos conflitos e percebam que existem diferentes opiniões. Por fim, eles entendem que tais diferenças não impedem o convívio respeitoso no coletivo.

A viabilização de formação continuada para educadores para a discussão de currículo sendo uma dinâmica importante para a gestão democrática na escola, Imbernón (2006). Fortalece e traz segurança para o corpo docente, sendo uma dinâmica importante para a gestão democrática na escola que promove discussões que norteiam o projeto da escola adentrando questões políticas e pedagógicas se apropriando de proposta que possibilitem o aprendizado.

Encontros formativos com a família são essenciais, pais e responsáveis por perto para fazerem parte desse processo democrático na escola, com reuniões frequentes para que possam perceber esse ambiente escolar e serem adicionados como parceiros em favor dos estudantes. Esses encontros podem ter diferentes focos com trocas de experiências, sendo um espaço de escuta e de entendimento da comunidade escolar que resulta em iniciativas eficazes e mais potentes (Oliveira, 2005).

Todos na escola são de fundamental importância, portanto, investir na formação dos funcionários que também é considerado um educador, como reforça Ferreira ao defender a valorização de todos os profissionais da escola no processo de gestão (Ferreira, 2011). Com esse entendimento se faz uma gestão de excelência, pois todos devem democratizar as informações e decisões, promovendo uma gestão participativa com coerência entre os agentes envolvidos nesse contexto educativo. Eles se sentem valorizados e comprometidos com as proposta da instituição de ensino, descentralizando a responsabilidade de cuidar, se engajar, educar e formar sujeitos de forma consciente e crítico.

Levando em conta, a aplicação da gestão escolar democrática. É relevante se pensar na criação de espaços onde seja possível conversar com a comunidade para serem escutados, e adotar um panorama de informações interessantes, abrir frentes de reivindicações, registrando as ansiedades da comunidade, afirmando democratizar as tomadas de decisões, se declarando como um espaço de consulta, e de formar cidadãos conscientes com ótimos resultados de ensino e aprendizagem (Brasil, 2014).

## PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu artigo 206, inciso VI que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática. Reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 14º, que determina que os sistemas de ensino devam assegurar “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Fundamentando-se na participação coletiva, na transparência de decisões, na autonomia escolar, no compromisso de qualidade social da educação, visando uma escola inclusiva, crítica e emancipadora.

A gestão democrática segundo Paro (2012), pressupõe a participação efetiva da comunidade escolar nos processos de decisão, na formulação de propostas pedagógicas e na definição dos rumos da escola. Para o autor não se trata apenas de descentralizar o poder, mas compartilhar o que acontece na escola de uma forma dialógica, promovendo o protagonismo dos diversos sujeitos que fazem parte do processo educacional, sendo da escola ou da comunidade inserida. Outro aspecto essencial é a transparência, essa ideia é reforçada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que argumentam que a gestão democrática deve promover a corresponsabilidade dos atores escolares na tomada de decisões e na organização do trabalho pedagógico.

A gestão democrática da escola pública não é apenas um procedimento técnico de administrar, mas um processo político de construção coletiva que visa à efetiva participação de todos os envolvidos com a escola na tomada de decisões (Paro 2012, p. 17).

Um dos princípios da gestão democrática é a autonomia escolar, que não significa isolamento, mas sim a capacidade da escola adaptar suas ações às realidades locais, alinhando-se às diretrizes dos sistemas de ensino. Sendo ligada à responsabilidade coletiva e à capacidade de autogestão, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e eficazes, e deve estar comprometida com a qualidade social da educação, indo muito, mas além de desempenho acadêmico. Nesse sentido, a gestão democrática, visualiza a formação integral do sujeito, sua inclusão social, e a sua promoção de cidadania, e articula a perspectiva de um espaço escolar público com transformação social.

Conforme destaca Libâneo (2012), a gestão democrática implica uma prática pedagógica coletiva, onde o gestor precisa atuar como articulador do trabalho escolar e promotor da participação. Outro ponto crucial é o enfrentamento das desigualdades sociais educacionais, a gestão democrática é um instrumento de fortalecimento da cidadania, da inclusão e da equidade, garantindo aos sujeitos voz ativa na escola. Por isso, a importância da participação social, que assegure direitos e transformação, persistindo nos desafios com o enfrentamento da burocratização dos processos, e das dificuldades enfrentadas pelos professores com a ausência de políticas e com a resistência de gestores no poder decisório. Como ressalta Cury (2002), a gestão democrática não se decreta, se constrói no cotidiano, exigindo uma mudança de cultura na instituição escolar.

A efetivação da gestão democrática, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, constitui compromisso do Estado brasileiro com a participação social na educação (Brasil, PNE, 2014, p. 62).

E trata das obrigações legais e políticas do Estado, especialmente com base na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A gestão democrática é um princípio constitucional da educação com previsão legal e reconhecimento, mesmo assim, enfrenta desafios para sua concretização no cotidiano das escolas públicas, e que envolve diversos fatores ligados às mudanças que requerem transformações culturais profundas. E vai muito além de formalidade institucional, exige comprometimento político, investimento em formação continuada, e valorização dos espaços coletivos de decisão, onde a participação escolar seja, crítica, consciente e ativa, deixando de ser encarada apenas como um modelo de gestão eficiente, pois é na vivência cotidiana da democracia que se forma sujeitos capazes de transformar a sociedade, com compromisso ético, de forma justa, participativa e socialmente referenciada.

## **GESTÃO ESCOLAR COM PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA**

Conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 14º, que estabelece a participação da comunidade escolar como um dos pilares para o funcionamento das instituições educacionais que busca romper com práticas autoritárias e centralizadoras, focando na construção coletiva das decisões no ensino público.

A escola pública, para ser realmente democrática, deve adotar uma gestão colegiada, que envolva efetivamente professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade local, não apenas como ouvintes, mas como sujeitos atuantes nas decisões que dizem respeito ao cotidiano escolar. Isso exige o rompimento com estruturas hierarquizadas e autoritárias, buscando a construção de uma cultura organizacional baseada no respeito na solidariedade e na responsabilidade compartilhada (Veiga, 2008, p. 57).

Segundo Paro (2001), a escola pública pressupõe de segmentos que envolvem todos os sujeitos da comunidade escolar com voz ativa nos processos de decisões, de uma forma que vai muito além, da participação em reuniões ou conselhos, exige uma construção que envolve a cultura do diálogo, cooperação e corresponsabilidade das ações pedagógicas e administrativas da escola.

A participação democrática está ligada à autonomia escolar e à valorização dos saberes local. Pois quando se pensa na autonomia como condição para a participação, é exercer na comunidade escolar de forma efetiva a gestão da escola, com tomadas de decisões sobre as questões do seu cotidiano. Promovendo engajamentos dos envolvidos, definindo seus projetos, suas prioridades para o fortalecimento da identidade, contribuindo para a cidadania com valores a serem respeitados através do diálogo, da colaboração e da capacidade decisória em conjunto. Tornando-se um ambiente motivador e com perspectivas de melhores resultados, a autonomia é um elemento essencial na participação efetiva da escola e na melhoria da qualidade de ensino.

A gestão democrática da educação requer o conhecimento da pluralidade de sujeitos que compõem a escola, a valorização da escuta, do diálogo e da deliberação coletiva como princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa comprometida com a inclusão, com a justiça social e com a formação cidadã. Não se trata apenas de mecanismos de participação formal, mas de criar condições reais para que todos possam se reconhecer como parte do processo de construção da escola (Oliveira, 2006, p. 34).

Libâneo (2010) destaca que, uma escola democrática é aquela que considera os interesses e necessidades da comunidade onde está inserida, promovendo uma gestão participativa e voltada para a equidade, em que o aluno tenha acesso e permanência na escola, atraído pela qualidade de ensino. Deixando de ser um espaço exclusivamente técnico e passa a ser um âmbito político, onde se discute as questões educativas adentrando consensos e a busca pelo bem comum. Além disso, Dourado (2007) aponta que a efetiva participação democrática na gestão escolar requer toda uma organização de

forma institucional que envolve conselhos, grêmios e associações, acompanhados da prática pedagógica comprometida com a formação cidadã, e com a luta de superação das desigualdades existentes e resistentes no contexto educacional.

Portanto, a gestão escolar democrática não é apenas uma exigência legal, mas considera-se como uma necessidade ética e política para a construção de escola pública de qualidade social, voltada para o fortalecimento da cidadania e para a consolidação de uma cultura democrática no ambiente escolar. Onde seja possível a escuta ativa, a partilha do poder e a cor responsabilização de todos os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

A liderança do gestor escolar deve ser compreendida como uma prática que articula a dimensão administrativa à dimensão pedagógica, promovendo o envolvimento de todos os sujeitos escolares em um processo democrático e transformador. Cabe ao gestor criar as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo, garantindo a participação, o diálogo e o compromisso com a aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2012, p. 41).

O gestor escolar desempenha um papel estratégico para uma educação de qualidade, assumindo responsabilidades que vão além da administração da escola, incluindo a liderança pedagógica, a organização numa perspectiva colaborativa e inovadora. Seu papel é fundamental na gestão burocrática que envolve as ações em favorecimento do aprendizado, se estende ao desenvolvimento profissional da equipe escolar, também a construção de um ambiente democrático e participativo.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar deve estar centrada na aprendizagem dos alunos e na promoção do desenvolvimento da equipe escolar, sendo o gestor um líder educacional comprometido com a melhoria da prática pedagógica. Isso implica que seja um líder de atuação, fazendo a mediação entre as políticas públicas educacionais, além de assegurar demandas em favor da comunidade e das práticas pedagógicas, adentrando uma postura ética, reflexiva e propositiva. Freitas (2011, p. 76), aborda que:

O diretor escolar, como líder pedagógico, precisa dominar conhecimentos sobre gestão, currículo e avaliação, além de ser capaz de promover mudanças significativas na cultura da escola. A atuação eficaz do gestor requer habilidades interpessoais, capacidade de

resolver conflitos, de inspirar sua equipe e de orientar pedagogicamente os professores, sempre com foco na aprendizagem dos alunos.

Além disso, Libâneo (2013) destaca que o gestor deve promover a integração entre os diferentes atores da escola, sempre no incentivo do trabalho coletivo, construindo projetos pedagógicos significativos que adotem práticas de avaliação que sejam voltadas para a valorização do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do gestor também envolve o incentivo ao uso de tecnologias digitais, com a utilização de metodologias ativas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, estando em consonância com as Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ressalta-se que a BNCC (Brasil, 2018) reforça que o gestor escolar tem como responsabilidade a garantia de condições organizacionais, estruturais e formativas que favoreçam a implementação do currículo e o desenvolvimento das competências gerais que envolva o pensamento crítico, a empatia, a criatividade e a cultura digital que em tempos atuais se fazem presente no cotidiano dos sujeitos. Dessa forma, a liderança do gestor é determinante para um ambiente escolar estimulante a inovação, a equidade e a inclusão.

Portanto, o papel do gestor escolar é fundamental para a construção de uma escola com perfil que atenda às exigências da contemporaneidade, promovendo uma educação transformadora, democrática, participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ressaltando a importância do papel de todos que fazem parte desse processo educativo. Pois uma escola é feita de segmentos e esses são constituídos de sujeitos que precisam ser protagonistas de sua realidade de vida.

## **IMPACTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**

A gestão democrática é um princípio fundamental da educação pública brasileira, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que propõe a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios. Envolvendo a construção do projeto político-pedagógico e a condução das ações administrativas e pedagógicas da escola, visando garantir transparência, corresponsabilidade e diálogo entre todos os componentes que fazem parte do processo educativo.

De acordo com Paro (2001), a gestão democrática vai além de uma simples participação formal. Trata-se da inserção real dos diversos segmentos da comunidade escolar que engloba todos os sujeitos desse processo (professores, estudantes, pais, funcionários), nas decisões que dizem respeito da escola, sendo que o objetivo é torná-la um espaço público voltado à formação cidadã. A presença da democracia na gestão educacional é associada à valorização da diversidade, da justiça social e da construção de uma escola humana e inclusiva.

A efetivação da gestão democrática pressupõe a superação de práticas autoritárias e verticais, promovendo uma organização escolar baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva de decisões. É necessário que haja espaços reais de participação, onde a comunidade escolar possa exercer sua cidadania, influenciando diretamente os rumos do projeto educativo (Gadotti, 2000, p. 89).

Para Lück (2009) a gestão democrática favorece a construção coletiva de objetivos e metas educacionais, promovendo o comprometimento da equipe escolar e da comunidade com os resultados da aprendizagem. Destaca-se a importância da prática da escuta, da cooperação e da corresponsabilidade que fortalece os laços entre os sujeitos escolares e seus engajamentos, assim como, a cultura organizacional adentrando a ética e a solidariedade.

Também é importante destacar que entre os impactos positivos da gestão democrática na escola, ocorre o fortalecimento do projeto político-pedagógico (PPP) como instrumento coletivo de planejamento e ainda, a melhoria organizacional, por meio da valorização da escuta e do diálogo. Com possibilidade do aumento da autonomia e do protagonismo docente e discente, criando condições essenciais para a consolidação das práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Corsino (2014, p. 112), enfatiza que:

Uma gestão democrática implica criar condições institucionais que favoreçam o protagonismo de professores, estudantes e famílias no cotidiano da escola. Trata-se de uma dinâmica que reconhece e valoriza a pluralidade de vozes e saberes, fortalecendo a identidade da escola e o seu compromisso com a qualidade social da educação.

Ademais, Libâneo (2013) enfatiza para que a gestão democrática tenha efeitos concretos, é necessário investir na formação dos gestores escolares, no funcionamento efetivo dos colegiados se referindo ao conselho escolar e o grêmio estudantil e no desenvolvimento de uma cultura participativa. Sem esses elementos, a democracia corre

risco de se tornar apenas uma formalidade, deixando de impactar de forma positiva na qualidade do ensino.

Assim sendo, a gestão democrática efetivada com intencionalidade e compromisso pode transformar a escola em um espaço de construção coletiva, onde os sujeitos são reconhecidos como participantes ativos do processo educativo. Seus impactos devem ultrapassar a dimensão administrativa e alcançar o cotidiano pedagógico, com uma educação justa, crítica e voltada para a formação integral dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender como se dá o processo democrático na gestão escolar, destacando sua importância, seus princípios fundamentais, o papel dos sujeitos envolvidos, especialmente o gestor escolar, e os impactos positivos dessa abordagem na construção de uma educação de qualidade social. A partir da revisão bibliográfica e da análise crítica de autores relevantes, foi possível reafirmar que a gestão escolar democrática é mais do que um modelo administrativo, é um processo político, ético e pedagógico que transforma a escola em um espaço de participação, inclusão e construção coletiva do conhecimento.

Ao longo do trabalho, ficou evidente que os princípios da gestão democrática, como a participação ativa, a transparência, a autonomia, o diálogo e a corresponsabilidade, são essenciais para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, além de contribuírem significativamente para a formação cidadã dos estudantes. A pesquisa também apontou que, quando a gestão democrática é efetivamente implementada, ela promove melhorias na organização escolar, no clima institucional, no engajamento dos sujeitos escolares e, principalmente, na qualidade do ensino aprendizagem.

Dessa forma, a resposta à pergunta de pesquisa é afirmativa, a gestão escolar democrática, quando compreendida e praticada de maneira consciente, transforma a escola em um ambiente mais justo, colaborativo e propício ao desenvolvimento humano integral. Além disso, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível

descrever detalhadamente os fundamentos teóricos da gestão democrática, analisar seus desdobramentos práticos e refletir sobre seu impacto no cotidiano escolar.

Contudo, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limitações, principalmente por se tratar de uma investigação exclusivamente bibliográfica. Mas as vivências no ambiente da escola, pode ajudar na análise de como os princípios da gestão democrática são efetivados, o que enriquece a compreensão prática do tema. Portanto, sugere-se que estudos futuros incluam metodologias empíricas, como, por exemplo, entrevistas com gestores, professores, alunos e membros da comunidade escolar, com o objetivo de identificar os desafios e as possibilidades reais de implementação da gestão democrática no contexto das escolas públicas e privadas.

Além disso, seria relevante investigar os efeitos da formação continuada de gestores e professores na consolidação de uma cultura democrática escolar, bem como o papel das políticas públicas e dos órgãos colegiados como o conselho escolar e o grêmio estudantil nesse processo educativo. Ainda, fazer reflexões sobre os impactos da gestão democrática na promoção da equidade, na superação das desigualdades educacionais e na valorização das diversidades sociais e culturais que podem ampliar de forma significativa o escopo da discussão.

Por fim, destaca-se que os resultados apresentados neste artigo de cunho científico têm o potencial de contribuir para a ampliação das reflexões sobre a prática da gestão democrática nas escolas brasileiras, oferecendo subsídios teóricos que possam inspirar a transformação das relações escolares. A democratização da gestão educacional é, portanto, um compromisso político-pedagógico com a construção de uma escola pública de qualidade, voltada para a cidadania, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Assembleia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão democrática da educação:** atuais debates e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 139-160, jan./abril. 2007.

CORSINO, Patrícia. **Participação e gestão democrática na escola pública.** In: CORSINO, Patrícia (Org.). Gestão da educação pública: debates e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. P. 101-120.

DUARTE, Newton. **Educação e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais debates e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Direção e liderança na escola pública brasileira.** Campinas: Papirus, 2011.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 102.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão democrática da escola:** uma prática em construção. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 25-34, jan./jun. 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade da educação:** a eficácia da escola depende da gestão? Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** uma prática em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006. P. 25-42.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A escola e o diretor:** o papel da liderança na gestão escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). *Gestão escolar e qualidade da educação: políticas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 31-49.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e política:** ensaios sobre a gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública:** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública:** a participação dos profissionais da educação e da comunidade. São Paulo: Ática, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorado e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.

## CAPÍTULO IX

### ESPAÇO AMBIENTE COMO RECURSO EDUCATIVO PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carine Azevedo Ramos<sup>22</sup> ; Adriana Barni Truccolo<sup>23</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-09

**RESUMO:** Este trabalho é fruto da reflexão sobre a importância da organização do espaço ambiente na educação infantil, realizado enquanto discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e durante o estágio como bolsita do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) núcleo Alegrete. A escola irá representar, para a criança, um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com as outras crianças e com os professores. Neste contexto, a criança terá a professora como uma aliada, que ao criar um ambiente estimulante e afetivo possibilitará que a criança expresse suas ideias, sentimentos e emoções. O objetivo geral do estudo foi investigar o impacto do espaço ambiente como recurso educativo para a participação ativa das crianças na educação infantil; e os objetivos específicos foram organizar a sala de acordo com a atividade proposta; observar a participação das crianças durante e após a atividade de contação de histórias; observar a reação das crianças frente à atividade de construção de garrafinha sensorial. Foi realizado um estudo qualitativo, de intervenção pedagógica, descritivo com relação aos objetivos e de campo com relação ao local de coleta dos dados. Os participantes foram 60 crianças com idade entre 2 e 5 anos pertencentes a turmas de maternal em uma escola de educação infantil. Os resultados mostraram que a professora ao organizar o espaço ambiente irá influenciar na forma como as crianças interagem, socializam e se deslocam no espaço, propiciando uma maior ou menor deslocamento de seus corpos. As práticas pedagógicas interativas onde as crianças são ouvidas com atenção plena parecem ser mais sucessionáveis ao sucesso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Contação de história. Criança.

#### ENVIRONMENTAL SPACE AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR THE ACTIVE PARTICIPATION OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** This work is the result of the reflection on the importance of the organization of the environment space in early childhood education, carried out as a student of the Pedagogy course at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) and during the internship as a scholarship holder of the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (Pibid) Alegrete nucleus. The school will represent, for the child, a space for social interaction where interactions with other children and teachers are built, mainly. In this context, the child will have the teacher as an ally, who by creating a stimulating and affective environment will enable the child to express his ideas, feelings, and emotions. General objective: To investigate the impact of

22 Acadêmica de Pedagogia; <http://lattes.cnpq.br/1101065051326153>; [carine-ramos@uergs.edu.br](mailto:carine-ramos@uergs.edu.br)

23 Docente no curso de graduação em Pedagogia; <https://lattes.cnpq.br/5445173430358530>

<https://orcid.org/0009-0006-5952-6789>; [adriana-truccolo@uergs.edu.br](mailto:adriana-truccolo@uergs.edu.br)

the environment organized by the teacher on the active participation of children. Specific objectives: to organize the classroom according to the proposed activity; to observe the participation of children during and after the storytelling activity; to observe the children's reactions to the activity of building a sensory bottle. A qualitative study was carried out, of pedagogical intervention, descriptive in relation to the objectives and field in relation to the data collection site. The participants were 60 children between the ages of 2 and 5 years old, belonging to nursery classes in early childhood education school. The results showed that the teacher, when organizing the space environment, will influence the way children interact, socialize and move around in space, allowing for greater or lesser movement of their bodies. Interactive pedagogical practices where children are listened to with full attention seem to be more likely to be successful.

**KEYWORDS:** Early childhood education; Space environment; Storytelling; Child.

## INTRODUÇÃO

O espaço escolar, não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino” (Frago, 1995).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estipulou que a ação pedagógica realizada com a criança da primeira (zero a três anos) e da segunda infâncias (três a seis anos de idade) recebesse o nome de Educação Infantil. O termo infâncias mencionado acima não foi utilizado somente pensando em compor as exigências da escrita correta mas também para dar ênfase de que a infância é uma construção social onde as crianças possuem diferentes vivências, diferentes influências do meio onde vivem, e da classe social a qual pertencem (Ariès, 1981).

Nesse contexto, a escola irá representar um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com as outras crianças e com os professores. Rosa e Truccolo (2025) colocam que na escola, a criança terá a professora como uma aliada, que ao criar um ambiente estimulante e afetivo possibilitará que a criança expresse suas ideias, sentimentos, e emoções. Nessa perspectiva, Santos e Lazaretti (2023, p. 30) enfatizam que o “espaço afeta diretamente o desenvolvimento da criança e, é a partir dele que o professor planeja, propõe e executa suas ações pedagógicas, levando em conta a criança como um ser ativo.”

Castro e Machado (2025) concordam e enfatizam que a organização dos espaços necessita atender às necessidades e propiciar o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Os autores vão além e colocam que a intervenção consciente dos professores, na organização dos espaços irá promover a expressão e ação das crianças.

Como discente do curso de graduação em pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e participando como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) núcleo Alegrete – São Luiz Gonzaga é que propõe-se a reflexão acerca da importância da organização do espaço ambiente na educação infantil, formulando a seguinte questão de pesquisa: Qual o impacto do espaço ambiente sobre a participação ativa das crianças na educação infantil? Com o intuito de responder a questão de pesquisa formulou-se o seguinte objetivo geral: Investigar o impacto do espaço ambiente como recurso educativo para a participação ativa das crianças na educação infantil. A fim de cumprir com o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: organizar a sala de acordo com a atividade proposta; observar a participação das crianças durante e após a atividade de contação de histórias; observar a reação das crianças frente à atividade de construção de garrafinha sensorial.

## METODOLOGIA

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber” (Lev Vygotsky, 1989).

Estudo qualitativo de intervenção pedagógica, descritivo com relação aos objetivos e de campo com relação ao local de coleta dos dados.

De acordo com Damiani *et al.* (2013), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica consiste no planejamento e na implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Com relação à pesquisa de campo, Gonçalves (2001, p. 67), diz que

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

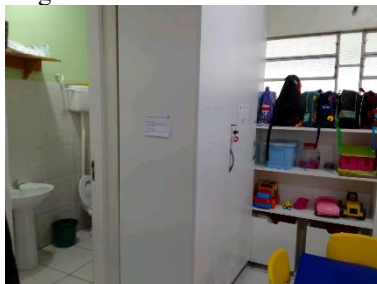
Segundo Moreira (2008) são características da pesquisa intervenção: a) acontecer dentro do contexto pesquisado, no caso, uma escola municipal de educação infantil, b) Ser desencadeada pela demanda, contribuindo na solução de problemas: O Pibid é uma política pública voltada à formação inicial de professores, atuando como uma ponte entre

o ensino superior e a prática escolar, essencial para a construção de práticas educativas inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea; c) O pesquisador atua como mediador que articula, organiza encontros, sistematiza vozes e saberes produzidos pelos sujeitos da pesquisa, agindo num processo de escuta ativa. A acadêmica do curso de Pedagogia atuou como pesquisadora; d) Ocorre Interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa: acadêmica e crianças interagiram; e) As Experiências cotidianas e práticas do coletivo sistematizadas permitem descobertas e considerações teórico-metodológicas: no caso as atividades foram propostas pela acadêmica-pesquisadora e as descobertas são descritas na seção de resultados.

Participaram 60 crianças entre dois e cinco anos de idade pertencentes a quatro turmas de educação infantil, sendo doze crianças (três faltaram esse dia), do maternal IIC, 19 crianças do nível AIII, 18 crianças de uma turma de 20 crianças do nível BIII (duas faltaram), e 11 crianças de uma turma de 13 do nível AII. As atividades foram realizadas quatro vezes, uma vez em cada turma.

A escola onde participo do Pibid é uma escola municipal de educação infantil, bem localizada na região central de um município da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul. As salas de aula onde as atividades foram realizadas possuem em comum: ar condicionado, ventiladores, janelas com boa iluminação natural e banheiro dentro da sala (Figura 1). O mobiliário segue os padrões dimensionais estabelecidos pela NBR 14006 da ABNT, para crianças com altura entre 93 cm à 1,16 m. As bancadas, as prateleiras e os armários destinados à guarda de brinquedos são acessíveis às crianças, mantendo-se em uma altura em torno de 65 cm. Acima desta altura ficam os materiais de uso exclusivo dos professores. Assim, percebe-se que a disposição dos objetos permite que as crianças exerçam a sua autonomia.

Fig. 1 – Banheiro da sala de aula.



Fonte: Autoras (2025)

Na área externa, a escola possui dois pátios, sendo um com grama artificial. Os espaços são amplos permitindo que os professores elaborem atividades dinâmicas e divertidas com as crianças. Em um dos pátios encontra-se areia, árvores que dão sombra para as crianças nos dias quentes e úmidos proporcionando o essencial contato com a natureza. O outro pátio é revestido com grama sintética. Não vemos brinquedos para crianças com deficiência e nenhum dos pátios é coberto.

As atividades do Pibid acontecem as terças feiras no turno da tarde, das 13:15 às 17:00 horas. As intervenções, as observações das reações e participação das crianças foram registradas em um diário de campo quase que imediatamente após as atividades. A intenção era não deixar passar os detalhes percebidos, as falas, os silêncios, os gestos e as expressões das crianças. Conforme Minayo (2012, p. 71), o Diário de Campo, “nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O objetivo geral do estudo foi investigar o impacto do espaço ambiente como recurso educativo para a participação ativa das crianças na educação infantil. Para cumprir com objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: organizar a sala de acordo com a atividade proposta; observar a participação das crianças durante e após a atividade de contação de histórias; observar a reação das crianças frente à atividade de construção de garrafinha sensorial. Abaixo, respondemos aos objetivos específicos.

### **A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Era uma terça-feira de tarde e foram planejadas duas atividades para aquela semana: a contação de histórias e a construção de uma garrafinha sensorial. A escolha de uma atividade em que as crianças tivessem mais autonomia (garrafinha sensorial) e outra onde as crianças ficassem mais passivas na escuta da professora (contação de histórias) foi intencional, com intuito de observar suas reações. Na semana anterior o grupo (refiro-

me ao grupo de colegas do Pibid) foi provocado a pensar sobre a importância da organização do espaço-ambiente na educação infantil, em como a disposição dos móveis, a apresentação ou não das produções das crianças nas paredes, a autonomia para alcançar os objetos nas estantes impactam na forma como a criança se relaciona na e com a escola.

Com fragmentos das leituras ainda reverberando na cabeça esta professora pesquisadora foi para a escola almejando colocar em prática os ensinamentos de Loris Malaguzzi, educador italiano e idealizador da abordagem de Reggio Emília. Para Malaguzzi (1999), o ambiente é visto como educador quando está organizado, auxiliando a organização interna da criança, quando promove interações e permite escolhas entre as crianças e entre as crianças e a professora, quando cria uma atmosfera lúdica e atraente, permitindo que a criança desenvolva suas potencialidades.

A sala de aula já era muito bem-organizada antes dessa Pibidiana chegar. É lúdica, colorida, com as produções das crianças exposta em forma de varal, sem excessos, sem estímulos visuais que perturbem ou inibam as crianças. Nota-se uma organização intencional.

A organização do ambiente na escola de educação infantil é reveladora da concepção de criança que a instituição tem. Na verdade, a forma como o espaço é organizado, o local onde os objetos são mantidos, e a apresentação ou não da produção das crianças revela a concepção pedagógica e os princípios que predominam sobre educação e criança, tanto por parte da equipe gestora quanto pela professora.

Assim, na atividade da confecção da garrafinha sensorial com a turma de maternal 1 de 12 crianças, elas se dispuseram ao redor de uma mesa (Figura 2), de tal forma que pudessem interagir quando quisessem. Tinham a tarefa de encher a garrafinha de água e para isso utilizaram a pia do banheiro que fica dentro da sala de aula (Figura 3). Os materiais (tinta, pincel, pano, peixes em EVA, caneta, *glitter*) foram colocados em uma mesa separada e a medida que as garrafinhas já estavam com água a criança ia na mesa para enfeitar a sua garrafinha da forma como desejasse. Algumas escolheram a tinta azul para simbolizar a água, outra escolheu a cor rosa pois a água dela ia ficar junto com a boneca Barbie dela. Alguns desenharam uma carinha no peixinho de EVA e depois o colocaram dentro da garrafinha. As crianças adoraram o *glitter* colorido.

Figura 2 – Crianças na sala de aula



Fonte: Autoras (2025)

Figura 3 - Crianças enchendo a garrafinha com água na pia do banheiro.



Fonte: Autoras (2025)

Figura 4 – Criança colorindo a água da garrafinha.



Fonte: Autoras (2025)

As garrafinhas promoveram experiências sensoriais enquanto estímulo para o desenvolvimento motor e cognitivo, pois as próprias crianças confeccionaram e brincaram, e depois levaram para suas casas (Figura 4). Notou-se que a atividade foi prazerosa para as crianças. Algumas estavam um pouco tímidas ainda pois só haviam visto essa Pibidiana anteriormente, durante as observações. Outras já se mostravam afetuosas desde o início. Acredita-se que o que contribuiu para essa aproximação inicial foi a intencionalidade em manter uma escuta ativa, atenta, em que a criança se sentisse realmente ouvida, acolhida e segura.

Quanto à atividade da contação de história, as crianças menores se sentaram em cadeirinhas em um semicírculo, e as crianças maiores se sentaram em círculo no chão. Todas elas conseguiam ver essa professora e os palitoques durante a história, e enxergavam-se umas as outras. A intenção era de que participassem da história, que conversassem sobre os personagens. Na realidade o que aconteceu é que prestaram muita atenção e poucas participaram ativamente, digo, dando opiniões, passando a impressão da familiaridade com a atividade e que o costume era ouvir apenas a história (Figura 5).

Figura 5 – Crianças sentadas no chão e nas cadeiras para a contação de história.



Fonte: Autoras (2025)

Foi uma experiência no mínimo interessante refletir que não cabe à escola ou ao mundo adulto decidir a cor da água ou do peixe ou do glitter, refletir que as crianças podem terminar uma história e que o final pode ser aquele que mais se adequa ao universo infantil naquele momento. As crianças possuem competências singulares que se

manifestam quando lhes é dada a oportunidade. Rinaldi (2019) atenta para uma competência que se manifesta em uma cultura que é própria da infância, e que a criança possui direitos que não devem ser negligenciados pelas instâncias educativas, em uma postura de tutela ou cerceamento da liberdade criadora e expressiva.

Assim, a primeira reflexão-conclusão a que se chega é que o ambiente molda a criança podendo favorecer o protagonismo infantil, permitindo a exploração do espaço e o desenvolvimento de suas potencialidades, ou que o ambiente pode ser propício a moldar a criança tornando-a subalternizada à professora, em uma concepção adultocêntrica.

## **A OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE E APÓS A ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

A contação de história estimula a criança em vários aspectos, entre eles a criatividade, a imaginação e os sentimentos. As histórias, muitas vezes se aproximam da realidade auxiliando as crianças a lidarem com conflitos internos e externos (Souza e Straub, 2014). Para Chagas *et al.* (2024, p. 6270), a contação de história favorece a criação de um “mundo imaginário por parte da criança, e isso se dá através de afetividade, onde consegue sentir as emoções dos personagens, trazendo para si vários sentimentos como medo, compaixão, insegurança, coragem, alegria, superação, entre outros”.

Na contação de história “A escolinha do mar”, a impressão obtida foi de que as crianças gostaram dos animaizinhos em forma de “palitoche”, confeccionados baseados nos personagens da história. As crianças ficaram olhando e escutando a história com atenção, encantadas, e ao final elas queriam pegá-los. Segundo Villardi (1997, p. 110), “A literatura é feita pra encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência desse prazer”.

Após a contação de história, foram feitos questionamentos para as crianças em relação ao que entenderam da história, quais personagens faziam parte da história, onde se passava a história, para onde eles viajaram e o que eles fizeram de diferente neste lugar e o nome dos personagens, corroborando com Abramovich (1997, p. 17), que diz que “[...] É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...”.

É fundamental para a criança o brincar, e este deve começar na primeira infância, pois é através do brincar que a criança desenvolve habilidades, experiências e descobre a relação do seu “eu” com o mundo. Em síntese, considera-se importante as Oficinas de Contação de História para o processo de ensino aprendizagem para crianças da educação infantil, principalmente com a utilização de material lúdico confeccionado especialmente para elas baseado nos personagens da história, estimulando as crianças em sua imaginação e socialização.

Essas experiências de contação de história e confecção de material com as crianças são ações educativas importantes como proposta pedagógica, porque auxiliam as crianças em relação à organização espacial, de objetos e modalidades sensoriais como a visão, a audição, o tato, a propriocepção e o olfato. Tudo isso só foi possível com a organização, tanto da sala, quanto dos materiais que foram necessários para estas atividades.

Em todas as turmas, todos responderam às perguntas feitas em relação ao conto, demonstrando conhecimento sobre os personagens na vida real e entendimento da história, pois a narrativa mostrou para eles o mundo e a vida em sociedade através da simbologia, porque conforme Nóbrega (2009, p.20) o conto “mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de volta a realidade”.

Por outro lado, talvez pela disposição das crianças na sala, uma do lado da outra, notou-se pouca ou nenhuma manifestação corporal e gestual quando foram questionadas. Obviamente que isso não invalidou a atividade, mas trouxe uma nova perspectiva acerca da utilização futura da contação de histórias para a manifestação corporal e gestual das crianças.

Por fim, salienta-se que as ideias aqui expressadas estão em conformidade com a habilidade EI03CG02 da base nacional comum curricular (BNCC, 2018) que consiste em: Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

A segunda reflexão-conclusão a que se chega é acerca da importância da professora como mediadora da atividade e interatividade pedagógica em sala de aula. É importante que a professora se desprenda do papel de protagonista e confira esse papel à

criança permitindo que ela explore todo o ambiente nas mais diversas situações apresentadas, inclusive durante uma contação de histórias, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

## **A OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE A CONSTRUÇÃO DA GARRAFINHA SENSORIAL**

Tanto as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) quanto a base nacional comum curricular (BNCC, 2018) mencionam as brincadeiras e as interações como sendo os eixos norteadores da educação infantil.

Ainda, de acordo com a LDB, Seção II, Art. 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Assim, as crianças foram observadas atentamente durante a atividade com a garrafinha sensorial, para que pudéssemos entender se o espaço-ambiente afetaria as suas relações e trocas.

A garrafa sensorial foi escolhida como atividade porque estimula a atenção, curiosidade, coordenação motora fina e é usada como estratégia de relaxamento, sendo esse desenvolvimento sensorial defendido pela médica e pedagoga Maria Montessori (1987, p. 202), onde fala que “[...] os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento”. Além disso, pode ser confeccionada com garrafa reciclada de água mineral, trabalhando também a consciência ambiental.

Durante essa atividade as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a autonomia uma vez que elas próprias enchiam sua garrafa com água, coloriam a água com tinta, “glamourizavam” a água com glitter e por fim, após terem desenhado o rostinho do peixe, o colocavam dentro da água. Observamos que a organização do espaço-ambiente necessitou ser pensada e mudada constantemente uma vez que as necessidades e as características das crianças mudavam de acordo com a sua faixa etária de 2 a 5 anos de idade. Gallina e Mause (2023) mencionam que o ambiente exerce influência sobre a forma como as situações são percebidas e vivenciadas pela criança, e que ela precisa

sentir-se pertencente ao espaço que habita para que assim possa experimentar novas vivências com segurança. Portanto, a organização do espaço pode ser vista como uma forma de criar um ambiente propício para a experiência.

As garrafas sensoriais chamaram a atenção das crianças pela água colorida, pelo peixinho e *glitter* colorido que refletiam na luz, e promoveram a interação e socialização entre elas, sendo que cada criança queria mostrar a sua garrafa sensorial para as outras. Brincaram e se divertiram, ora um brincar mais dirigido durante a atividade de confecção da garrafa sensorial, ora em um brincar livre pela sala onde seus corpos preenchiam o ambiente com movimentos descontraídos, despreocupados, simplesmente brincando. Em alguns momentos as crianças necessitam da figura do professor para se sentirem seguras, e o professor necessita ter o olhar atento, pois durante a brincadeira, se revelam as necessidades do grupo e da criança individualmente (Rosa; Truccolo, 2024).

Com isso, mesmo durante a brincadeira livre a figura do professor é importante, seja na organização do espaço, na escolha dos materiais, e na interpretação do que a criança está expressando. Ainda, segundo Truccolo e Rosa (2024, p. 17), a professora tem a responsabilidade de “propiciar um ambiente seguro onde a criança se sinta cuidada e acolhida e ao mesmo tempo independente para escolher a forma ou com o que deseja brincar, sendo o professor um mediador e um observador atento das escolhas da criança.

A terceira reflexão-conclusão a que se chega é que as brincadeiras e as interações são quase como respirar para a criança, que a criança chega na escola com sede de estímulos, chega com os olhos vibrando e que intervenções pedagógicas quando adequadas propiciam que esse brilho não se apague, propiciam que essa criança continue a se desenvolver seja cognitivamente, seja socialmente, seja fisicamente, e que essas intervenções dirão muito sobre a formação da professora, sobre como ela percebe as crianças e suas infâncias.

## CONCLUSÃO

O objetivo geral do estudo foi investigar o impacto do espaço ambiente como recurso educativo para a participação ativa das crianças na educação infantil. A partir de duas intervenções pedagógicas chegou-se a três reflexões-conclusões.

Assim, a primeira reflexão-conclusão a que se chega é que o ambiente molda a criança podendo favorecer o protagonismo infantil, permitindo a exploração do espaço e o desenvolvimento de suas potencialidades, ou que o ambiente pode ser propício a moldar a criança tornando-a subalternizada à professora, em uma concepção adultocêntrica.

A segunda reflexão-conclusão a que se chega é acerca da importância da professora como mediadora da atividade e interatividade pedagógica em sala de aula. É importante que a professora se desprenda do papel de protagonista e confira esse papel à criança permitindo que ela explore todo o ambiente nas mais diversas situações apresentadas, inclusive durante uma contação de histórias, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

A terceira reflexão-conclusão a que se chega é que as brincadeiras e as interações são quase como respirar para a criança, que a criança chega na escola com sede de estímulos, chega com os olhos vibrando e que intervenções pedagógicas quando adequadas propiciam que esse brilho não se apague, propiciam que essa criança continue a se desenvolver seja cognitivamente, seja socialmente, seja fisicamente, e que essas intervenções dirão muito sobre a formação da professora, sobre como ela percebe as crianças e suas infâncias.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. p.279.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT **NBR 10004**: Móveis escolares. Rio de Janeiro-RJ, 2004.

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Atualizada até agosto de 2023. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 13 abril 2025.

CASTRO, S. M. P. de; MACHADO, E. M. A. A organização dos espaços na educação infantil: contribuições de um estado do conhecimento. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e7465, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-020. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7465>. Acesso em: 27 mar. 2025.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion R. ; PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** (UFPel). Vol 45, p. 57-67; 2013.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.

FREYBERGER, Adriana. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo IV.** . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.2012. Acesso em: 27 mar. 2025.

GALLINA, J.; MAUSA, C. O espaço-ambiente como um partícipe do projeto pedagógico. **Saberes em Foco**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/251>. Acesso em: 14 abr de 2025.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Minayo. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29.

MOREIRA, M.I.C. Pesquisa-intervenção; especificações e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO L.R.; de e BESSET, V.L. (Orgs.) **Pesquisa-interação na infância e na juventude.** NAU: Rio de Janeiro, 2008.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro: Nórdica. 1987.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com Contos de Fadas: Vínculo entre a realidade e fantasia.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

ROSA, Alice Serrão; TRUCCOLO, Adriana Barni. Estudo de campo sobre o brincar livre como potencializador do desenvolvimento da autonomia de crianças. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 41, p. 6177-6203, 2024.

ROSA, Marta Fermina Souza; TRUCCOLO, Adriana Barni. Influência do espaço-ambiente escolar no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista. **Revista DELOS**, v. 18, n. 66, p. e4613-e4613, 2025.

SANTOS, Gabriela Santinone dos; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Organização do espaço na educação infantil: Uma análise comparativa da abordagem de Reggio Emilia e da teoria histórico-cultural. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 39, 2023.

SOUSA, Franciele Ribeiro de; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

TRUCCOLO, Adriana Barni; ROSA, Alice Serrõn. O brincar livre como recurso potencializador da interação e socialização infantil. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 7, p. e5580-e5580, 2024.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## CAPÍTULO X

### LOS IMPACTOS PSICOSOCIALES CAUSADOS POR EL CONFINAMIENTO RESULTANTE DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y SUPERIOR DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE PATOS - PB - BRASIL

Tatiana Lima Nunes<sup>24</sup>.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-10

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio es descubrir las agresiones psicosociales que sufren los estudiantes durante el aislamiento social. Esta investigación es un estudio descriptivo transversal desarrollado en la institución de educación superior y técnica, ubicada en Patos-PB. Sabemos que la pandemia del SARS-COV-2 es uno de los principales problemas de salud a nivel mundial, debido al estado de alarma, dando lugar a la necesidad de adaptación a la nueva vida cotidiana, que provocará innumerables cambios en la realidad social y educativa.. Estos eventos se adaptan como medidas de control y prevención de patologías. Los estudios demostrarán que entre la mayoría de los estudiantes, las personas reportarán números extremos de lealtad, evidenciando un alto nivel de ansiedad en un porcentaje muy alto en comparación con otros menús mencionados en la investigación, registrándose una asociación entre la educación a distancia y una mayor prevalencia. De insatisfacción y falta de adaptación a una nueva modalidad de enseñanza. El encierro enfatizó la urgencia de reflexionar sobre la alteración de los trastornos psíquicos personales relacionados con la población en general, en particular los estudiantes, quienes tienen, lo que el estudiante no cree, presentando una alta prevalencia de impacto personal negativo durante el aislamiento, lo que se tradujo en profundos cambios en la vida de los estudiantes. Los resultados de la investigación muestran un gran impacto negativo en la vida personal de cada estudiante, que es social en general, en cuanto al mercado laboral, mejores condiciones de vida y adaptación al entorno remoto. Asimismo, se recomienda seguir explorando las influencias pospandemia a través de los diferentes efectos que experimentan los estudiantes, se sugiere que futuros estudios busquen evaluar a largo plazo algunos efectos que persistirán tras el fin del aislamiento social en la formación de cada uno. estudiante, y no sabe estar física y mentalmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Covid-19. Encierro. Psicosocial. Estudiantes.

### THE PSYCHOSOCIAL IMPACTS CAUSED BY THE CONFINEMENT RESULTING FROM THE COVID-19 PANDEMIC ON TECHNICAL AND HIGHER EDUCATION STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CITY OF PATOS - PB - BRAZIL

**ABSTRACT:** The present study aimed to describe the psychosocial aggressions suffered by students during social isolation. This research is a descriptive cross-sectional study developed in a higher and technical education institution, located in Patos-PB. We know that the SARS-COV-2 pandemic is one of the greatest health challenges on a world scale,

<sup>24</sup> Universidad Argentina John F. Kennedy; <http://lattes.cnpq.br/8923941044312880>; ORCIDiD:0009-0003- 2186-414X. E-mail: esminharocha@hotmail.com

due to the state of emergency, it has raised the need to adapt to the new daily life, which has caused numerous changes in the social and educational reality. Such events were adapted as control and prevention measures for the pathology. The studies showed that, among the majority of customers, the staff pointed out extremely fidelity numbers, showing a high level of anxiety in a very high percentage compared to other menus mentioned in the research, there was an association between remote teaching and a higher prevalence of dissatisfaction and lack of adaptation to the new teaching modality. The lockdown emphasized the urgency of reflecting on changes in related personal psychic disorders in the general population, especially students, in view of what the study describes, showing a high prevalence of personal negative impact during isolation, which evolved in profound changes in the lives of students. The research results demonstrate a great negative impact on the personal life of each student, the social environment in general, in terms of the job market, improvement of living conditions and adaptation to remote teaching. Thus, it is recommended to continue exploring the post-pandemic influences in the face of the various effects experienced by students, future studies are suggested that aim to evaluate in the long term some effects that will persist even after the end of social isolation in the training of each student, and on your physical and mental well-being.

**KEYWORDS:** Covid-19. Lockdown. Psychosocial. Students.

## INTRODUCCIÓN

Ante el escenario de la pandemia, esta tesis se propone describir los principales impactos psicosociales sufridos en la vida de los estudiantes universitarios y carreras técnicas durante el aislamiento social, iniciado con la crisis mundial del COVID-19. Este trabajo abordará un apartado sobre la pandemia, sobre los impactos psicosociales en la salud, los impactos psicosociales en la educación, la educación a distancia en las carreras técnicas y de educación superior y sus enfrentamientos con este escenario educativo atípico, y también sobre las repercusiones socioeconómicas y los problemas inherentes en la vida de los estudiantes.

Variables situacionales: el aislamiento como causa de trastornos personales y sociales. Variables situacionales - desde el período de aislamiento hasta la actualidad.

## FORMULACIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE TRABAJO

La pandemia del Covid-19, provocada por el virus Sars-COV2, tuvo enormes repercusiones, tanto en el terreno epidemiológico de origen, como de propagación a nivel mundial, debido a sus innumerables impactos sociales, económicos, culturales,

emocionales, sin precedentes dentro de la historia del contexto con respecto a las pandemias. Entre tantos nichos de la sociedad, en cuanto a estudiantes, todos fueron tomados por sorpresa y su rutina de estudio y vida se vio completamente alterada por el llamado encierro.

Las preguntas iniciales que orientan el problema principal de esta investigación son:

¿El confinamiento provocó impactos sociales en la vida de los estudiantes, dificultando todo el proceso educativo? ¿El confinamiento tiene un impacto personal en la vida de los estudiantes? ¿La vuelta a las clases presenciales tras el fin del confinamiento genera impactos sociales en la vida de los alumnos?

El confinamiento provocó grandes impactos sociales en la vida de los estudiantes, provocando diversas complicaciones económicas, lo que dificultó el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad híbrida. Porque es una modalidad desconocida y hay que asociar la enseñanza a distancia con una buena calidad de internet, para que puedas llevar bien las clases. Aspectos que es necesario observar para que también se comprendan los impactos sociales personales que provoca el aislamiento social.

## JUSTIFICACIÓN

El tema propuesto destaca la relevancia de la investigación sobre los aspectos psicosociales que padecen los estudiantes de enseñanza técnica y superior del Centro Universitario de la Ciudad de Patos, Paraíba Brasil. Teniendo en cuenta los desafíos que enfrentaron los estudiantes durante el período de pandemia, teniendo en cuenta que este tiempo ha desencadenado numerosos impactos en la sociedad, incluidos impactos emocionales y sociales, durante y después del confinamiento.

La educación, en su contexto social y dentro de sus innumerables roles primordiales, tiene como primacía la búsqueda constante de una mejora en la calidad de vida, y la mayoría de las veces, para ciertos estudiantes, la educación se ha convertido en el único recurso. Por lo tanto, se puede decir que los estudiantes que no tuvieron la oportunidad de matricularse en un curso de educación superior, por razones económicas

o de otro tipo, buscan un curso técnico que les permita ingresar más rápidamente al mercado laboral debido a su tiempo de estudio. conclusión es de corta duración.

Considerando estos grupos de estudiantes, es correcto decir que la interrupción abrupta de las clases seguida de su re-anuncio, esta vez en la modalidad híbrida, mecanismo de enseñanza totalmente desconocido para la mayoría de los estudiantes, e incluso para los docentes, trae miedo inminente de lo que sucedería. , de la enfermedad al repentino aislamiento social. Todos ellos fueron factores determinantes para la aparición puntual de determinados impactos sociales, de las más variadas formas posibles, en la vida de estos estudiantes.

Otro punto relevante fue el regreso a las clases presenciales, lo que generó diversos dilemas emocionales en algunos estudiantes. Llevando a muchos a un desequilibrio psicosocial, buscando a través de las más diversas formas adaptarse a la nueva normalidad.

## **OBJETIVO GENERAL**

Identificar los impactos que se han producido en la vida personal y social de los estudiantes que enfrentarán el período de confinamiento producto de la pandemia del Covid-19.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar los efectos de carácter personal que provoca el aislamiento social de los estudiantes.
- Identificar los efectos de carácter social que provocan el aislamiento social de los estudiantes.
- Determinar las principales consecuencias sociales que ha ocasionado el COVID-19 en la vida de los estudiantes.
- Consulta las principales fobias que padecen los alumnos del área de la salud antes de volver de las clases presenciales.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se basa en una investigación exploratoria descriptiva con enfoque de análisis cuantitativo, con énfasis en las respuestas de los estudiantes en

relación a los impactos psicosociales sufridos por ellos durante el encierro. El estudio exploratorio tiene como principal objetivo desarrollar, modificar, aclarar y establecer los conceptos en una perspectiva general de carácter aproximado, con mayor familiaridad entre el investigador y el lector, con la elaboración de problemas, hipótesis o variables más específicas para posibles estudios adicionales (Gil, 2008).

El instrumento de recolección de datos se obtuvo a través de un formulario en línea elaborado por el autor, utilizando el sitio web para la elaboración del mismo, luego se envió el link del formulario a los estudiantes para que lo completen individualmente desde la Institución Educativa mencionada. En cuanto a los criterios de inclusión, se seleccionaron aquellos estudiantes que se encontraban matriculados y activos durante el período de aislamiento social y que tenían más de 18 años. La información obtenida de la investigación se presentó en símbolos matemáticos mediante el procedimiento de tabulación de datos, los cuales conformaron la matriz con todas las preguntas aplicadas y luego se representaron en gráficos y tablas utilizando el software Microsoft Excel.

Por lo tanto, se intentó cuantificar los datos en porcentajes, de manera que se pudiera llegar a los resultados de este análisis realizado y además permitir una pregunta concluyente en relación al sistema y el problema presentado en esta tesis. Debido a la gama de variables observadas en el fenómeno estudiado, lo cual se llevó a cabo de manera procedimental, y dada la complejidad de la investigación, donde se utilizaron instrumentos que permitieron un análisis cuantitativo de la investigación. Se caracterizó por ser descriptivo, integral y longitudinal de rápida duración, ya que su objetivo fue describir y comprender los determinantes que sufrieron los estudiantes durante el período de aislamiento social y también enumerar los principales impactos psicosociales que enfrentaron durante el denominado “encierro”.

Estos estudios pretenden conocer un fenómeno, sus características, su composición y las variables que lo constituyen a través de diferentes instrumentos. El diseño de la investigación fue longitudinal. La validez del desarrollo se basa en los cambios en los conceptos, actividades o patrones inactivos de la persona, reflejados en otros individuos y en otros momentos de la vida (Polonia et al., 2005). Los cambios derivados de los impactos psicosociales que están directamente relacionados con la vida

cotidiana de los estudiantes se expresaron longitudinalmente luego del análisis de las respuestas ingresadas por ellos en el cuestionario estructurado, el cual fue aplicado a un promedio de 137 (treinta y setenta) estudiantes. En esta perspectiva, se entiende que el investigador debe ser un participante activo en el ambiente estudiado, de modo que al analizar el problema del contexto involucrado en la investigación en cuestión, separe cómo conducirla correcta y adecuadamente.

“Especialistas advierten por separado sobre la necesidad de aislamiento dentro del hogar a un miembro del grupo familiar sospechoso de contagio, recomendando que se quede en una habitación cómoda con uso exclusivo de baño o que sea el último en hacerlo, al final de la jornada. el día, higienizando-o por la seguridad de los demás. Desprecia, de arriba abajo, las características socioespaciales de las viviendas en aglomeraciones urbanas subnormales más allá de ese desolado paisaje constructivo visto desde la distancia. Allí, las casas de menos de 50m<sup>2</sup> son muy densas, cuyos miembros chocan entre sí todo el tiempo, más aún por el encierro que se les impuso; están obligados a compartir todo, desde cubiertos hasta vasos, desde baños hasta teléfonos; el viejo sofá, donde todo el mundo se sienta a ver la televisión, es también la cama de uno o más miembros del grupo familiar; el precario baño es de uso constante y los individuos sospechosos de estar infectados pueden tener episodios de diarrea que no les permiten esperar a ser los últimos en ir al baño; finalmente, ni siquiera la dotación de material para el aseo personal y limpieza del lugar es regular y suficiente en esas circunstancias críticas” (Valencio, 2020, p. 63)

Esta tesis se organizó en talleres donde se contemplaron e identificaron los impactos personales que la pandemia provoca en los estudiantes, es decir, estas emociones, ansiedad, fobias, interacciones sociales, hecho de tener o no tener influencia y reciprocidad, reciprocidades en las relaciones personales. Emergiendo a través de estos datos la presentación de factores relacionados con el proceso de mejor adaptación psicosocial al encarcelamiento social.

En cada estudio se presentaron objetivos, aspectos descriptivos, variables e instrumentos utilizados, procedimiento de recolección de datos, así como resultados y discusiones, buscar ubicación. La investigación fue realizada por estudiantes de una institución educativa en la ciudad de Patos, Paraíba. La institución educativa privada ofrece más de 14 (catorce) cursos de educación superior y cuatro cursos de secundaria.

Participaron de la investigación 137 (tres y siete) estudiantes. Antes de contestar, los participantes deben firmar el término de libre consentimiento establecido (TCLE),

dentro de las normas del comité de ética en investigación y seres humanos. Por lo tanto, se realizó el presente estudio por tratarse de una investigación que involucra a seres humanos. El investigador, por su parte, debe obedecer claramente todas las normas éticas establecidas por el comité, así como el respeto debido por los miembros que participan en su investigación (Guerreiro, 2016).

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

La pandemia provocada por el Sars-cov2 también demuestra la necesidad de medidas de cuidado y prevención por parte de los gobiernos de todo el mundo, para que haya una mayor contención del contagio de enfermedades, en este caso las mencionadas (Barros et al. 2020) .

Una de las medidas más utilizadas para reducir la propagación y contención del virus fue el cierre de las instituciones educativas, inhabilitando así importantes cadenas de transmisión. Sin embargo, provocando cambios en el bienestar psíquico de los estudiantes universitarios. Se observa que ciertas medidas impuestas inesperadamente a la sociedad resultaron en una abrupta reorganización social, por lo que una de las innumerables consecuencias que sufrió la sociedad fue la frágil salud mental de toda la población en general, pero en particular de los estudiantes (Santini et al., 2020; Maia; Días, 2020).

En un estudio realizado por Wanz, con 1304 (mil trescientos cuatro) estudiantes universitarios que vivieron en la región occidental, durante el período de la pandemia de covid-19, y la mayoría de los encuestados enumeró el impacto psicológico provocado por la pandemia. Como grave (Wanz, 2020). Es innegable en este escenario, que el confinamiento provocó un quiebre en la rutina del estudio, la postergación de actividades y proyectos académicos y también el retraso en la ejecución de los contenidos programáticos académicos, repercutiendo también en los planes de futuro profesional y retrasando la búsqueda. de autonomía financiera (Araujo et al., 2020; Wang et al., 2020; Ladies, 2020).

También desencadena un impacto emocional y consecuencias psicológicas como fobia, depresión, ansiedad y cambios en el comportamiento como el insomnio, ya que tu

rutina se ha visto completamente modificada por este período atípico. El impacto de este aislamiento social tendrá repercusiones en la educación mundial durante muchos años, incluso después de que se haya controlado el virus y su propagación (Araujo et al., 2020).

Según Brooks et al (2020), las consecuencias derivadas de una pandemia son mayores que el número de muertes. En general, encontramos un impacto significativo en el proceso psicológico relacionado con el bienestar en la vida de los estudiantes, a escala global, debido a la cancelación de las clases presenciales, lo que llevó al cierre de las instituciones educativas y la proceso de adaptación a la enseñanza a distancia, que potenció los efectos derivados de estos impactos en la vida de los estudiantes.

Sin embargo, estos impactos no fueron homogéneos, la prevalencia de la ansiedad, la fobia y la intensidad de la depresión se observaron durante el estudio. Durante el confinamiento fue posible observar indicadores que dieron como resultado las más diversas y variables situaciones en relación a los síntomas relatados por los estudiantes. En cuanto a la ansiedad, el taller mostró un nivel alto en los estudiantes de los niveles de educación pregrado y técnico, donde ambos nichos fueron sometidos a la enseñanza a distancia digital, también denominada enseñanza híbrida. El estudio resaltó que esta sintomatología era más prevalente en mujeres (8,9). Podemos mencionar que entre las causas del aumento de la ansiedad, las más prevalentes fueron el aumento del estrés por la educación a distancia, el pensamiento acelerado sobre las incertidumbres del futuro profesional y el desempleo. En el aspecto relacionado con la depresión, el estudio mostró un número importante de esta patología, siendo mucho menor cuando se compara con la ansiedad y el miedo. Por tanto, podemos concluir que la docencia a distancia tiende a aumentar los niveles de ansiedad y miedo, en comparación con la docencia en tiempos previos a la pandemia, con la imposibilidad de realizar clases presenciales.

Los resultados confirman un aumento significativo de la perturbación psicológica, como se mencionó anteriormente, la ansiedad, la fobia y el miedo, entre los estudiantes de posgrado y técnicos durante el confinamiento, en comparación con los períodos normales. Estos resultados corroboran otros estudios internacionales que han analizado

los efectos de los impactos psicosociales del covid 19 y otras pandemias (Wang et al., 2020, Weiss, Murdach, 2020).

Un estudio realizado con 476 (setenta y seis cuatro) estudiantes de una institución educativa mostró que el 87,7% (siete por ciento) de los estudiantes reportaron síntomas de ansiedad. También según las líneas de estudio de estos autores, los principales factores que llevaron a estas altas cifras de desempleados, sentimientos de inferioridad, entre otros problemas (Islam et al., 2020).

La investigación corrobora las afirmaciones de la CAO, cuando retrata que la mayoría de los estudiantes sufrieron impactos personales negativos durante el curso, resultando en todos los síntomas relacionados con la ansiedad, el miedo y la depresión (Cao et al., 2020). Estudios previos a la pandemia ya han destacado la importancia de ofrecer y proponer intervenciones a los estudiantes, pensando en la salud y el bienestar mental de los estudiantes, la autopercepción de estar bien consigo mismos y la calidad de las experiencias relacionadas con niveles más bajos de ansiedad y depresión (Bruno, Barbaga 2018).

Al analizar la adecuación de la motivación social de los estudiantes, los datos recogidos durante el cuestionario fueron descritos en este estudio, de los cuales se observó gran insatisfacción en relación a la ausencia de un impacto positivo durante el aislamiento social, 44,53% (cuarenta y cuatro , cincuenta y ocho) tres por ciento) dijeron que no tenían a nadie. Según Shi y colaboradores (2020) sus estudios describieron que una de cada cuatro personas presentaba síntomas y algún tipo de afectación psicosocial, producto de la pandemia. En Brasil, una encuesta realizada durante la primera ola de la pandemia mostró altos niveles de ansiedad reportados por los encuestados. (Goularte et al., 2020).

El distanciamiento social también resultó en marcadores presentes en diferentes situaciones, resultantes de cambios en el estilo de vida, como cambios en el sueño, inestabilidad financiera, entre otros factores que son perjudiciales para la salud física y mental (Bezerra et al., 2020). Como limitaciones, el estudio tuvo un análisis transversal, lo que no permite inferir causalidad, la investigación se limitó a estudiantes de nivel avanzado y técnico siendo los segundos más, lo que restringe así su

generalización. Los estudios también señalaron que el regreso a las clases presenciales realizó una planificación muy detallada y una revisión de los efectos de la pandemia para que pudieran reducir los impactos psicosociales en la vida de los estudiantes. También es fundamental implementar medidas que incluyan a los estudiantes para reducir indicadores que describan mayores impactos emocionales y psicológicos y que minimicen los efectos negativos, ofreciendo mecanismos que permitan la permanencia de los estudiantes en la institución educativa brindándoles acceso a apoyo psicosocial (Gundim et al., 2021).

La docencia a distancia se impuso por el giro inesperado de las instituciones, que requerían de una rápida estrategia para el mejor desarrollo de sus prácticas y actividades cotidianas, sin embargo, las inconsistencias y falta de estandarización de este modelo de enseñanza solo tendrán su impacto más adelante (Fitz Ba, 2023). Los estudios realizados para el análisis permitieron interpretar que durante el confinamiento, en cuanto al género y los impactos personales sufridos, presentaron en su totalidad varios aspectos relevantes, como que en la pandemia las mujeres tenían al menos el 40% (cuarenta por ciento) más tiempo en las tareas del hogar, en comparación con los hombres que comparten el tiempo dedicado a los estudios y la valoración de la educación por parte de los miembros de la familia. Un factor importante también a mencionar fue la vergüenza temprana, en jóvenes e incluso en parejas que no querían tener más hijos. Según Nasim, se evaluaron varios aspectos psicológicos relacionados con la enseñanza digital en comparación con los métodos convencionales. Cierta número de estudiantes mostró un alto aumento de la ansiedad por la educación a distancia, evaluada por el método de Likert y la escala de ansiedad de Hamilton, además de que la mayoría de los estudiantes reportaron tener problemas con la enseñanza digital y describieron un paso de severo a ansiedad muy alta. grave alto, y el impacto personal del mismo, de moderado a grave (Nasim et al., 2021)

Finalmente, se realizó un estudio transversal con estudiantes de diferentes carreras sobre la satisfacción con el aprendizaje virtual, y se encontró un aumento de la ansiedad por las consecuencias que provoca el aprendizaje a distancia, especialmente entre las mujeres (Fawaz; Samaha 2020). Información personal 1. Impactos personales derivados del aislamiento social – abordaje psicológico. 2. Impactos sociales – centrado en el

aislamiento social, contexto internacionalista. 3. Impactos en la enseñanza a distancia a través del aislamiento social.

Los datos obtenidos se organizan en categorías que sirvieron para analizar la comprensión del material ofrecido por la muestra, siendo el investigador el responsable de describir los resultados de la investigación relacionados con estudios preestablecidos y ofrecidos por los autores, siendo presentados en los siguientes segmentos de análisis de datos: datos personales y los impactos personales derivados del aislamiento social.

Esta investigación estableció que todos los estudiantes participantes que aceptaron el término de consentimiento libre e informado, decidieran conscientemente su participación, obteniendo toda la información necesaria para participar en la investigación.

### **TABLA DE ANÁLISIS 1: DATOS PERSONALES, PROFESIONALES Y SOCIOECONÓMICOS**

De acuerdo con los datos obtenidos en el gráfico de investigación en cuanto al género, se puede observar un alto número referente al sexo femenino, 82,48% (ochenta y dos, cuarenta y ocho por ciento) frente al masculino 17,52% (diecisiete, cincuenta y dos por ciento).

Cuando se les preguntó sobre su nacionalidad, todos los estudiantes respondieron que tenían la nacionalidad brasileña. Un total de 137 (ciento treinta y siete) estudiantes de la institución aceptaron participar del estudio respondiendo el formulario electrónico. Los estudiantes que participaron en el estado, con una edad promedio de 20 (veinte) años, con edades que van desde los 18 (dieciocho) hasta los 59 (cincuenta y nueve) años, siendo la mayoría del sexo femenino 82,48%.

El gráfico anterior muestra que los estudiantes que participaron en el estudio tienen un rango de edad promedio de 20 a 59 años, en un total de 70.80% (setenta, ochenta por ciento) 29.20% (veintinueve, veinte por ciento).

La autodenominación predominante entre los estudiantes fue color marrón/etnicidad 56,20% (cincuenta y seis, veinte por ciento) y 30,66% (treinta, sesenta

y seis por ciento) blanco y 9,49% (nueve, cuarenta y nueve por ciento)) y 3,65% ( tres, sesenta y cinco por ciento) amarillo.

Al ser consultados sobre su religión, el 73,72% (setenta y tres, setenta y dos por ciento) se autodenominaron católicos, predominando una importante mayoría, el 14,60% (catorce, setenta por ciento) evangélicos y el 1,46% (uno, cuarenta y seis por ciento) espiritistas. , el 7,30% (siete, treinta por ciento) señaló no tener religión.

De acuerdo al cuestionamiento sobre el estado civil, la mayoría respondió ser soltera, siendo un total de 72.99% (setenta y nueve y nueve por ciento), casada 16.79% (dieciséis, setenta y nueve por ciento) y otro 5.84% (cinco, ochenta y cuatro por ciento). El gráfico proporciona información en la que se destacan porcentajes, y este binomio de datos puede indicar una tendencia a concentrar una mayor cantidad de impactos sociales determinados por la alta tasa de desempleo que experimentan los estudiantes, en un total de 50,36% (cincuenta, treinta y seis por ciento ).

En el cuadro anterior, una gran mayoría asiste a la educación técnica, un total de 67.88% (sesenta y siete, ochenta y ocho por ciento), por ser un curso más asequible para muchos estudiantes que no tuvieron la oportunidad de estudiar. El curso técnico de corta duración proporciona la entrada más rápida al mercado laboral. Destacando también una parte importante de los estudiantes de educación superior, con un total de 32,12% (treinta y dos, doce por ciento).

La tabla muestra una gran mayoría de estudiantes que eligen asistir a una institución privada, con un total de 59.85 % (cincuenta y nueve, ochenta y cinco por ciento), siendo distribuido en un número específico de estudiantes de una institución pública de 9.40 % (nueve , cuarenta por ciento) y con la opción de becas ofrecidas por organismos de incentivo educativo 19,71% (diecinueve, setenta y uno por ciento).

## **EJE DE ANÁLISIS 2: IMPACTOS PERSONALES CAUSADOS POR EL AISLAMIENTO SOCIAL**

Es importante resaltar el impresionante alto número de estudiantes que sufrieron impactos personales durante el aislamiento social. Los valores referentes a los impactos

personales relacionados con los síntomas enumerados en el Gráfico 13 (trece) son sumamente relevantes y se observa que la mayoría apuntó al proceso sintomático dirigido a la ansiedad, un total de 77,37% (setenta y siete, treinta -siete por ciento).

El gráfico describe que la mayoría de los estudiantes no sintieron ningún tipo de impacto personal antes de la pandemia, totalizando un 54,74% (cincuenta y cuatro, setenta y cuatro por ciento) contra un 35,04% (treinta y cinco, cuatro por ciento) que manifestaron sentir algún impacto de trastorno emocional. Esto demuestra que la pandemia provocó numerosos trastornos psicológicos corroborados por varios estudiosos durante el período pandémico.

Sin embargo, los datos muestran que los resultados corroboran un declive, psicológico y un desorden social, al que apuntan los numerosos estudios referenciados en la investigación, cuando se observan desequilibrios y trastornos emocionales.

En el cuadro se destaca el recrudecimiento de los diversos factores sociales, sufridos durante el aislamiento social, totalizando una significativa mayoría cuantificada del 76,64% (setenta y seis, sesenta y cuatro por ciento) de estudiantes que prestarán servicio en medio de un torbellino de defensas por verse todos. su rutina modificada durante el encierro. Este hecho que desencadenó el vértice de los problemas socioeconómicos resultó del aislamiento.

La tabla anterior muestra que existen cifras discrepantes entre los estudiantes que consumieron algún tipo de droga, cifras entre el 14,60% (catorce, sesenta por ciento) afirman haber consumido ya algún psicotrópico, sin embargo la mayoría que conforman el 77,37% (setenta y ocho por ciento) siete, treinta y siete por ciento) manifestaron que no utilizan ningún medicamento.

Después del uso de medicamentos, la mayoría de los estudiantes declararon que nunca habían usado medicamentos. Un porcentaje del 84,67 %, mostrando un número menor del 10,95 %, manifestó utilizar algún fármaco para tratar los impactos provocados por el confinamiento.

El gráfico mostró uno de los pocos aspectos positivos señalados por los estudiantes, el 81,02% dijo no utilizar ningún psicofármaco para tratar los efectos de los impactos psicosociales. Se observa en el gráfico - las medidas de aislamiento social, la

dificultad de adaptación al ambiente doméstico, las expectativas sobre el futuro profesional, el daño a la rutina, observados en el período de la pandemia, tuvieron impactos negativos significativos en los estudiantes, trayendo consigo ellos una disminución de la salud mental preexistente, así como la aparición de trastornos psicológicos importantes.

Cuantitativamente, la información permite identificar una tendencia a la puntuación de la estrategia en el pipeline de resultados.

Este binomio de datos podría indicar unatendencia a concentrar un mayor número de impactos sociales determinada por: En esta perspectiva, se enumeraron varios síntomas y se hicieron preguntas sobre su manifestación por parte de los estudiantes durante el período de confinamiento. Entre los síntomas más evidenciados por los estudiantes se encuentran la ansiedad y el miedo. Ansiedad: 77,37%. Y miedo: 28,7%. Se mencionaron otros impactos personales, refiriéndose a la depresión 10,95%, algunos

dijeron no haber sufrido un impacto personal. Cuando se le preguntó sobre cualquier impacto personal resultante del encierro.

### **FICHA DE ANÁLISIS 3: IMPACTOS SOCIALES PROVOCADOS POR EL AISLAMIENTO SOCIAL**

El gráfico anterior analiza la gran evidencia encontrada y detallada en el estudio durante el confinamiento, donde señalan que cientos de estudiantes sufrieron de alguna manera impactos sociales, determinados por desequilibrios socioeconómicos, falta de oportunidades laborales, falta de promoción profesional, fueron citados a lo largo este período trabajo.

El cuadro muestra que el aumento de productos y servicios 43,07% y la intensificación de la posibilidad de enfermedad, pérdida de bienes, condiciones de vulnerabilidad 32,85% y principalmente la falta de oportunidades 36,50% fueron citadas por los estudiantes como causas de los principales impactos sociales.

El gráfico anterior corrobora con numerosos autores, cuando afirman que en la totalidad de las investigaciones y estudios con respecto a los impactos positivos derivados

del aislamiento social, muestra que la mayoría no percibió ningún impacto social positivo, totalizando una mayoría de 44,53%. La siguiente tabla confirma que el 72,26% de los estudiantes afirma que el aislamiento social ha provocado numerosos desequilibrios en sus relaciones interpersonales.

#### **FICHA DE ANÁLISIS 4: IMPACTOS EN EL APRENDIZAJE A DISTANCIA CAUSADOS POR EL AISLAMIENTO SOCIAL**

En el gráfico en cuestión, se puede observar la cantidad de estudiantes que tuvieron acceso a la enseñanza a distancia durante la mayor parte del aislamiento social, totalizando el 75,91%.

La tabla discute la información que destaca que el 74,45% de los estudiantes sintieron el impacto negativo de utilizar la nueva modalidad de enseñanza.

Provocando un gran rechazo por parte de la mayoría de los estudiantes se observa que las gráficas apuntan a cifras cercanas en cuanto a la adaptabilidad de la docencia a distancia regular 37,23%, frente al 29,20% de estudiantes que afirman no haberse adaptado a la docencia a distancia.

El gráfico en cuestión destaca el mayor problema destacado en esta tesis, con respecto a la enseñanza a distancia, confirmando que el 56,93% de los estudiantes que participaron en la encuesta sintieron impactos negativos causados por la educación a distancia.

Los estudiantes señalan que no les resultó difícil volver a la docencia presencial, discrepando un 54,01% con un 27,07% que afirma tener numerosas dificultades para retomar la docencia presencial.

Los estudiantes afirman sentir algún efecto psicosocial, incluso después del final del confinamiento, el 27,07 %, sin embargo, la gran mayoría 49,64 %, afirma no sentir ningún efecto psicosocial, durante el regreso a clases presenciales.

Esto subraya la gran importancia del contacto social y las interacciones sociales en la vida diaria de los estudiantes.

La tabla reporta la gran relevancia de las afirmaciones determinadas por los estudiantes cuando señalan que el 60,58% no sintió ningún impacto psicosocial por el regreso de las clases presenciales.

El cuadro muestra que el 72,99% de los estudiantes nunca pensó en abandonar sus estudios, pues tienen en la educación la gran esperanza de mejorar las condiciones sociales, apuntando siempre a un futuro profesional muy prometedor.

## CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como objetivo describir los impactos psicosociales causados durante la pandemia, específicamente durante el período de aislamiento social, en la vida de los estudiantes de una institución de educación superior y técnica. A partir de este estudio se entiende la idea de efectos psicosociales coherentemente interdisciplinarios, debido a que el uso de este término aborda diferentes contextos y diferentes perspectivas.

A partir de este estudio, fue posible describir y comprender que el aislamiento social, procedimiento adoptado para contener la propagación del covid 19, permitió el aumento de sentimientos como ansiedad, fobias, depresión, entre los estudiantes. El cambio repentino de rutina, el miedo inminente a la enfermedad y posible muerte, la alta tasa de desempleo y, sobre todo, la ausencia de una fuente de información fiable son factores que potencian estos sentimientos y desequilibrios emocionales.

Se planteó una nueva estrategia didáctica como forma de posibilitar la continuidad de las clases de pregrado y educación técnica, a distancia. Sin embargo, esta nueva estrategia didáctica trae consigo numerosos efectos negativos, como demuestra el estudio en cuestión. La mayoría de los alumnos no se adaptaron a la docencia durante el confinamiento. Demostrando que la falta de formación de los docentes, la falta de equipos de calidad, de un ambiente de estudio adecuado, fueron posibles potenciadores de estos impactos en la educación que experimentan los estudiantes.

También fue posible verificar que un número de alumnas se destaca por su gran mayoría en investigación, lo que también incentiva afirmaciones en el campo

ocupacional, mostrando un alto número de desempleo y dificultades en el ámbito económico y social. Así, se evidencia que es papel de la sociedad dentro del campo educativo monitorear e investigar los procesos desencadenados por la pandemia en los más diversos ámbitos posibles, involucrando cuestiones sociales, como la interacción personal, efectos experimentados por los estudiantes, que orientan todo un escenario que puede reajustarse para solucionar las necesidades que sufren los alumnos.

Por lo tanto, es necesario considerar que el presente estudio encontró que la mayoría de los encuestados y de diferentes grupos de edad, prevaleciendo un mayor número de adultos, dijeron que los impactos personales tuvieron un gran incremento durante el período de aislamiento social, muchos dijeron que sí. De hecho, ningún efecto positivo durante el período pandémico. En el cual, se ve que los impactos personales inciden directamente en la salud emocional y mental.

Además, el contexto social mencionado en la investigación aborda el tema de las oportunidades laborales, así como el crecimiento profesional, mejoras en la calidad de vida, ante la gran crisis económica vivida durante el aislamiento social. La mayoría de los entrevistados no tuvo mejoras en el contexto socioeconómico, lo que corrobora con numerosos autores. Además, la investigación pretende contribuir a una reflexión sobre los efectos psicosociales derivados de un período de aislamiento social, provocado por una pandemia, ya que vivimos en un mundo globalizado.

Se afirma que se recomienda continuar explorando los impactos psicosociales pospandemia, dados los vastos factores negativos identificados en esta investigación. Donde muestra algunos indicadores que desestabilizaban a los estudiantes en el ámbito personal y emocional. Y a modo de recapitulación, se sugieren futuros estudios que apunten a evaluar a largo plazo algunos efectos que persistirán hasta el final del período de la pandemia, y de hecho, afectarán el crecimiento y la formación de cada estudiante, lo que puede comprometer su bienestar. Ser en el futuro, ya sea físico o mental.

Por lo tanto, el tema abordado se considera de suma importancia debido a que la pandemia fue vivida por toda la población en general, pero que los estudiantes tuvieron un grado de impacto que interfirió aún más en sus relaciones personales. Se agregó la obligación de adaptarse abruptamente a una práctica docente desconocida que potenció

la mayoría de los trastornos y desequilibrios emocionales, que comprometieron su salud mental, su comportamiento y sus habilidades de socialización, todo lo cual se vio potencialmente afectado durante el encierro.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, P. El impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental. Revista Científica de la Orden de Doctores, 33(13), 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20344/amp.13877>. Acceso: 19 oct. 2021.
- AMARANTE, P. Salud Mental y Atención Psicosocial. 3ra ed. Río de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- ASOCIACIÓN BRASILEÑA DE SALUD COLECTIVA (ABRASCO). Coronavirus enchabolismo: “Es difícil hablar de peligro cuando hay un riesgo natural para la vida”. 2020. Disponible es: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/saude-da-poblacion/coronavirus-en-favelas-es-dificil-hablar-de-peligro-cuando-hay-naturalizacion-de-vida-riesgo/46098/>. Consultado el: 30 oct. 2021.
- BARROSO, HC; GAMA, MSB La crisis tiene rostro de mujer: cómo las desigualdades de género particularizan los efectos de la pandemia de COVID-19 en las mujeres de Brasil. Revista Ceam, Brasília, v. 6, n.1, ene./jul. 2020.
- BASTOS, TTBF et al. El impacto de la era de la pandemia y el aislamiento social en la salud mental: una revisión integradora. Investigación, Sociedad y Desarrollo, vol. 10, norte. 1, 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11905>. Consultado el: 19 oct. 2021.
- BEZERRA, ACV et al. Factores asociados al comportamiento de la población durante el aislamiento social durante la pandemia del COVID-19. Ciência & Saúde Coletiva, 25(Supl.1):2411-2421, 2020.
- BITTENCOURT, PJS Pandemias en la Historia. 2020a. Disponible: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/artigo-as-pandemias-na-historia>. Consultado el: 30 oct. 2021.
- BITTENCOURT, RN Pandemia, Aislamiento social y colapso global. Revista Espacio Académico, v. 19, núm. 221, pág. 168-178, 2020b.
- BRECH, GC et al. Distanciamiento social en la pandemia de Covid-19 sobre salud mental, hábitos alimentarios y capacidad física en adultos mayores: un ensayo reflexivo. Revista Kairós-Gerontología, 23(28), 265-285, 2020 Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/51384/33566>. Consultado el: 30 oct. 2021.
- BROOKS, SK et al. El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirlo: revisión rápida de la evidencia. The Lancet, 2020. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Consultado el: 19 oct. 2021.
- COSTA, DES et al. La influencia de las tecnologías en la salud mental de los adultos

mayores en tiempos de pandemia: una revisión integradora. Investigación, Sociedad y Desarrollo, v. 10, núm. 2, 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12198>. Consultado el: 19 oct. 2021.

DALTON, L.; RAPA, E.; STEIN, A. Proteger la salud psicológica de los niños a través de una comunicación efectiva sobre el COVID-19. Lancet Child Adolescent Health, v. 4, núm. 5, pág. 346-347, 2020.

DOMINGUES, CMAS Desafios para la realización de la campaña de vacunación contra el COVID-19 en Brasil. Canalla. Salud Pública, n. 37, núm. 1, 2021.

FARO, A. et al. COVID-19 y salud mental: la emergencia de la atención. Estudios de Psicología (Campinas), 37, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1982->

FERGUSON, NM et al. Impacto de las intervenciones no farmacéuticas (NPI) para reducir la mortalidad por COVID-19 y la demanda de atención médica. Imperial Ac Reino Unido, 2020.

FERNANDES, MA; SOARES, LMD; SILVA, JS Trastornos mentales relacionados con el trabajo entre profesionales de enfermería: una revisión integradora brasileña. Rdo. Suyectores. Medicamento. 16(2): 218-224, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5327/Z1679443520180228>. accesoel: 20 oct. 2021.

FERREIRA, HG Relaciones entre Creencias, Actitudes y Salud Mental de los Ancianos en la Pandemia de la Covid-19. Revista Psicología y Salud, v. 13, núm. 1, pág. 187-201, enero/marzo. 2021.

FIOCRUZ Base Osvaldo Cruz. Cebador salud Mental esatención Psicosocial: recomendaciones para gerentes2020. disponible es: <https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19-recomendacoes-para-gerentes>. Consultado el: 21 de octubre. 2021.

FONSECA, AMD et al. Incidencia de la violencia contra las mujeres en el contexto del aislamiento social en la pandemia del COVID-19. En: Salud mental en el siglo XXI: colectiva, individual y pandémica. Organizado por María Cristina Zago. Guarujá-SP: Scientific Digital, 2021.

FREIRE, P. (1989). La importancia del acto de leer: entre tres artículos que se complementan. Polémica Colección de Nuestro Tiempo, n. 4. Autores asociados: Cortés.

FREIRE, P. (2006). Concientización: teoría y práctica de la liberación: una introducción al pensamiento de Paulo Freire. 3ra ed. Centauro.

FREIRE, P. (2010). La Escuela. Rizoma de Freirian, n.8. Nuevos movimiento educativos de autorreforma. Instituto Paulo Freire. Disponible en: <https://www.rizomafreireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>.

FREIRE, P. (2011). Pedagogía del oprimido. 50 edición. Tierra y Paz. Freire, P. (1971). ¿Extensión o comunicación? Paz y Tierra.

FREIRE, P. Poema: La escuela es. Disponible en el sitio web del Instituto Paulo Freire ([www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)).

FREIRE, P. y Betto, F. (2000). Esta escuela llamada vida. 11. ed. Dejar.

FREIRE, Pablo. Pedagogía del oprimido. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987. \_\_\_\_\_. Pedagogía de los sueños posibles. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, RJ; ROSA, RM; COUTRIM, E. RM (2016). Juvenilização de EJA: lo que nos dicen las investigaciones sobre este fenómeno. Universidad Federal de Ouro Preto. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24913>.

GARCÍA, LP; DUARTE, E. Intervenciones no farmacológicas para enfrentar la epidemia de COVID-19 en Brasil. Epidemiología y Servicios de Salud, 29(2), 2020.

GAVIN, B. et al. Cuidando el Bienestar Psicológico de los Profesionales de la Salud en la Crisis de la Pandemia del Covid-19. Revista médica irlandesa, 113(4): 51-51, 2020.

GIL, AC Cómo desarrollar proyectos de investigación. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOSTIN, L.; WILEY, LF Poderes gubernamentales de salud pública durante la pandemia de covid-19: órdenes de quedarse en casa, cierre de negocios y restricciones de viaje. Jama, Chicago, v. 323, n.21, pág. 2137-2138, 2020.

GRASSO, M.; GIUGNI, M. Participación en protestas y crisis económica: el papel condicionante de las oportunidades políticas. Revista europea de investigación política, vol. 55, núm. 4, pág. 663-680, 2016.

GREGORY, J. La 'infodemia' del coronavirus es real. Calificamos los sitios web responsables de ello. Estadística, feb. 28, 2020. Disponible en: JPMORGAN CHASE. Consecuencias de Covid-19: recesión global, tasas de interés cero y acciones de política de emergencia. JPMorgan Chase, 2020. Disponible en: . KESSLER, R. et al. Enfermedad mental y tendencias suicidas después del huracán Katrina. Boletín de la Organización Mundial de la Salud, v. 84, pág. 930-939, 2006.

HARDEN, K. et al. COVID-19 destaca el problema de larga data del aislamiento social. Biblioteca Nacional de Medicina. 2020.

HO, CS; QUESO, CY; HO, RC Estrategias de salud mental para combatir el impacto psicológico del COVID-19 Más allá de la paranoia y el panic. Ann Acad Med Singapur, 49(3), pág. 155-160, 2020. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32200399>. Consultado el: 06 oct. 2021.

HORTON, R. Desconectado: COVID-19: un ajuste de cuenta. The Lancet, 2020. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30669-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30669-3). Consultado el: 21 de octubre. 2021.

KANG, L. et al. La salud mental de los trabajadores médicos en Wuhan, China, frente al nuevo coronavirus de 2019. The Lancet Psychiatry, Londres, v. 7, núm. 3 de enero de 2020. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32035030/>. Consultado el: 11 de noviembre. 2021.

KNOPMAN, D. et al. El golpe económico de Covid- 19: Preguntas y respuestas con RAND. RAND, 2020. Disponible en: . LAVENDER, J. Alivio económico de Covid-19: una visión global. KPMG, 2020. Disponible en: . NEL, P.; RIGHARTS, M. Los desastres naturales y el riesgo de conflictos civiles violentos. Estudios internacionales trimestrales, vol. 52, núm. 1, pág. 159-185, 2008.

LADEIA, DN Análisis de la salud mental en la población general durante la pandemia

de Covid-19. REAS/EJCH, vol. Especificaciones. 46, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.25248/reas.e3925.2020>. Consultado el: 11 de noviembre. 2021.

LIMA, RC Distanciamiento social y aislamiento por Covid-19 en Brasil: impactos en la salud mental. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 30(2), 2020.

LOBO, JC Otra pandemia en Brasil: víctimas de violencia doméstica en aislamiento social y la “incomunicabilidad del dolor”. Diario de Antropología y Arqueología, v. 8, n.1, 2020.

LUCAS, LS et al. Impactos de la pandemia de covid-19 en la salud mental de niños y adolescentes: directrices del departamento de psiquiatría del niño y del adolescente de la asociación brasileña de psiquiatría. Debates en Psiquiatría, abr./jun. 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-8>. Consultado el: 11 de noviembre. 2021.

LUPIEN, SJ et al. Efectos del estrés a lo largo de la vida en el cerebro, el comportamiento y la cognición. Nature Reviews Neuroscience, Londres, v. 10, núm. 6, pág. 434-445, 2009.

MAB - Movimiento de Los Afectados Por Las Presas. La pandemia y el impacto en la vida de las mujeres: el rol social y doméstico y la atención integral a la niñez. 2020.

MACHADO, DB et al. COVID-19 y salud mental: impactos potenciales y estrategias de atención psicosocial. En: BARRETO, ML; PINTO JUNIOR, EP; ARAGÃO, E.; BARRAL-NETTO, M. (org.). Construcción de conocimiento durante el transcurso de la pandemia de COVID-19: aspectos biomédicos, clínico-asistenciales, epidemiológicos y sociales. Salvador: Eufba, 2020.

MAFEI, R.; SANTOS, JV; MACHADO, E. Denuncia con pedido de pérdida de cargos y derechos políticos (impeachment). 2021. Disponible en: <https://www.conjur.com.br/dl/ex-ministro-salud-firm-orden.pdf>. Consultado el: 28 de septiembre. 2021.

MARÍN, AH et al. Los niños en la pandemia de COVID-19. Es: Recomendaciones y orientaciones sobre salud mental y atención psicosocial en COVID-19 / organizado por Débora da Silva Noal, Maria Fabiana Damasio Passos y Carlos Machado de Freitas. - Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

MARTINS, JCO et al. Restricciones de ocio y sus impactos en la salud mental de ancianos en aislamiento social: aprendizajes de un estudio psicosociológico brasileño. Revista Kairós-Gerontología, 24 (Especial Número 30, “Covid-19 y Envejecimiento II”), 43-63, 2021.

MATA, IRS et al. Las implicaciones de la pandemia de COVID-19 en la salud mental y el comportamiento de los niños, n. 337. 2020.

MELO, BD et al. Violencia doméstica y familiar en COVID-19. Es: Recomendaciones y orientaciones sobre salud mental y atención psicosocial en COVID-19 / organizado por Débora da Silva Noal, Maria Fabiana Damasio Passos y Carlos Machado de Freitas - Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

MOREIRA, FEM; SOUSA, MNA Visiones sobre el impacto del aislamiento social en la salud mental de las personas mayores. Curso de Medicina en el Centro Universitario

de Patos v. 6, pág. 234-244, 2021.

NABUCO, G.; OLIVEIRA, MHPP DE; AFONSO, MPD El impacto de la pandemia para el COVID-19 en salud mental. Revista Brasileña de Medicina Familiar y Comunitaria, 15(42), p. 2532-2532, 2020.

NATIVIDADE, MS et al. Distanciamiento social y condiciones de vida durante la pandemia de COVID-19 en Salvador-Bahia, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, 25(9), p. 3385-3392, 2020.

PASSOS, Pamela; MORGAN, Evelyn. Necesitamos hablar del 'efecto shamble': un diálogo con Paulo Freire sobre el papel de la extensión en tiempos de ataques a la educación pública. Libros de extensión IFF. Campos dos Goytacazes, Volumen 4, Número 1, 2020.

PEREIRA, MD et al. La pandemia de COVID-19, aislamiento social, consecuencias para la salud mental y estrategias de afrontamiento: una revisión integradora. 2020.

PICHETA, R.; QIBLAWI, T. Jordan facilita el confinamiento después de que el toque de queda total condujera al caos. CNN, mar. 26, 2020. Disponible en: . SLETTEBAK, R. Cambio climático, desastres naturales y disturbios posteriores a los desastres en la India. Revista India, v. 12, núm. 4, pág. 260-279, 2013.

PIMENTEL, AD SG; SILVA, MNRMO Salud Psíquica en tiempos de Corona Virus. Investigación, Sociedad y Desarrollo, 9(7), pág. 1-13, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3602>. Consultado el: 28 de septiembre. 2021.

PINHEIRO, HNA COVID-19: efectos de la pandemia en la salud mental de niños y adolescentes. En: Psicología: identidad profesional y compromiso social 2 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. Ponta Grossa/PR: Atenas, 2021.

PORTELLA, S.; OLIVEIRA, SS La naturalización de la pandemia en Brasil. Observatorio OSIRIS Riesgos. 2020.

PRACIANO, GAF; SOUZA, GFA; SOUZA, ASR Salud mental de la mujer en tiempos de COVID-19. Rdo. Suyectores. Salud maternal Infant., Recife, 20 (3), p. 663-665, julio/septiembre de 2020.

QUALLS, N. et al. Pautas comunitarias de mitigación para prevenir la influenza pandémica - Estados Unidos, 2017. MMWR Recomm and Rep, 66(1), p. 1-34, 2017.

RAFAELRMR et al. Epidemiología, políticas públicas y pandemias de Covid-19 en Brasil: ¿qué podemos esperar? Rdo. enfermo UERJ. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.12957/reuerj.2020.49570>. Consultado el: 28 de septiembre. 2021.

RAMÍREZ-ORTIZ, J. et al. Consecuencias de la pandemia de COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. SciELO Preprints, 1, p. 1–21, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/SCIELOPREPRINTS.303>. Consultado el: 28 de septiembre. 2021.

SAIDEL, MGB et al. Intervenciones de salud mental para profesionales de la salud ante la pandemia del Coronavirus. Rdo. enfermera UERJ, Río de Janeiro, 2020.

SAKAMOTO, CK; SILVEIRA, IO Cómo hacer proyectos de iniciación científica. São Paulo: Paulos, 2014.

SANTOS, C.dos. COVID-19 y salud mental adolescente: vulnerabilidades asociadas al uso de Internet y redes sociales. HOLOS, año 37, v.3, 2021.

SANTOS, CF Reflexiones sobre el impacto de la pandemia SARS-COV-2/COVID 19 en la salud mental. Braz J Psychiatry, 42 (3), 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/hcSQx6CSxpgkTBW9D7gNs9n/?lang=es>. Acceso: 19 lejos. 2021.

SANTOS, RC et al. La salud mental de los adultos mayores ante el distanciamiento social en tiempos de COVID-19. Revista Brasileña de Desarrollo, Curitiba, v. 7, núm. 9, pág. 87374-87384, 2021.

SCHMIDT F.; MELLO J.; CAVALCANTE Q. Estrategias de coordinación gubernamental en la crisis del Covid-19 Nota Técnica n. 32 (Diest), IPEA, 2020. Disponible es: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9828/1/NT\\_32\\_Diest\\_Estrat%20de%20coordenadas%20gubernamental%20na%20crise%20da%20ovid\\_19.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9828/1/NT_32_Diest_Estrat%20de%20coordenadas%20gubernamental%20na%20crise%20da%20ovid_19.pdf). Acceso: 19 oct. 2021.

SCHMIDT, B. et al. Salud mental e intervenciones psicológicas ante la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19). Estudia psicología. Campinas, 37, 2020.

SILVA, JK et al. La relación entre la infección por coronavirus y la susceptibilidad a los trastornos mentales y el riesgo de suicidio: ¿qué ha demostrado la literatura?. Revista de Ciencias de la Salud y Biológicas, v. 8, núm. 1, pág. 1-7, 2020.

SILVA, MAG et al. Ancianos institucionalizados: factores relacionados con las actividades de ocio. Revista Kairós-Gerontologia, 24, (Especial Número 29, “Transdisciplinariedad: un modelo de trabajo en Gerontología”), p. 221-235, 2021. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/53814/34980>.

SOUSA, AR et al. La salud mental de los hombres en la pandemia de COVID-19: ¿se mueve la masculinidad? Rev Bras Enferm. 2021.

SOUZA, LEPIF; BUSS, PM Desafíos globales para el acceso equitativo a la vacunación contra el COVID-19. Canalla. Salud Pública, 37(9), 2021.

SOUZA, NDVO et al. El trabajo de enfermería en la pandemia de covid-19 y repercusiones en la salud mental de los trabajadores. Rev Gaúcha Enfermagem, 42 (esp), 2021.

SUEDFELD, P. Aislamiento social: un caso para la investigación interdisciplinaria. Psicólogo canadiense/Psychologie Canadienne, v. 15, núm. 1, 1974. VINOCUR, N. Los delincuentes explotan el brote de coronavirus, advierte Europol. político, mar. 27, 2020. Disponible en: .WARRELL, H.; FILDES, N. Los ciberdelincuentes explotan la disrupción del coronavirus. Financial Times, mar. 15, 2020. Disponible en: WHEATON, S. Coronavirus: sin fin a la vista. político, mar. 25, 2020. Disponible en: YALOM, I. La teoría y la práctica de la psicoterapia de grupo. Nueva York: Basic Books Az.

TAREBELI, GCR; ANTÔNIO, NC; AYUB, SRC Impacto de la pandemia en el entorno familiar y profesional de las mujeres. En: Salud mental en el siglo XXI: colectiva, individual y pandémica. Organizado por María Cristina Zago. Guarujá-SP: Scientific

Digital, 2021.

TASSARA, IG et al. Prevalencia de síntomas psicológicos en tiempos de aislamiento social. Revista Brasileira de Psicologia, Curitiba, v. 4, núm. 1, pág. 1295-1309, 2021.

WEINTRAUB ACAM et al. Atención a profesionales de la salud. es:Recomendaciones y guías sobre salud mental y atención psicosocial en COVID-19/ organizado por Débora da Silva Noal, Maria Fabiana Damásio Passos y Carlos Machado de Freitas. Río de Janeiro: Fiocruz, 2020.

WERNEK, GL; CARVALHO, PM La pandemia de COVID-19 en Brasil: crónica de una crisis sanitaria anunciada. Canalla. Salud Pública, 36(5), 2020.

## CAPÍTULO XI

### A AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Laurilene Cabral Da Silva Azevedo<sup>25</sup>

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.27-11

**RESUMO:** A presente obra tem como objetivo apontar a importância de discutir cientificamente sobre a agressividade que ocorre no ambiente escolar. Tem como título: A agressividade no ambiente escolar: possibilidades e desafios. O presente trabalho de conclusão de curso tem como problemática: Ocorre agressividade na escola? Tem como objetivo geral: Analisar a agressividade no ambiente escolar. E como objetivos específicos: identificar o ponto de vista dos professores sobre a agressividade no ambiente educacional; analisar o papel da família frente a agressividade na escola; identificar a atuação do professor como mediador no enfrentamento às situações de agressividade escolar. Para responder aos referidos objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, tendo como referenciais: Gil (2002), Libâneo (2013), Prodanov e Freitas (2013), entre outros. Tem como participantes duas professoras atuantes no ensino fundamental, que responderam a uma entrevista. No que diz respeito ao ponto de vista dos professores sobre a agressividade no ambiente educacional, os dados mostram que a professora 1 não vê agressividade na escola, mas identifica que existem crianças com dificuldades de aprendizagem e de expressar-se. No ponto de vista da professora 2, identificou-se que a referida educadora não observa agressividade no comportamento dos educandos. Esta professora atribui que algumas atitudes dos educandos são fruto de estresse, e que, muitas vezes, a escola não se encontra preparada para lidar com tais situações. Os dados revelam que a professora 1 já vivenciou situações de agressividade escolar ao longo dos anos de docência. Já a professora 2, nunca passou por tal situação. No que se refere ao papel da família frente a agressividade na escola, para a professora 1, o referido papel deve ser a busca pela resolução do problema da agressividade do filho, por meio de amor, atenção e diálogo. No entanto, a referida educadora afirma que, na maioria das vezes, as famílias não têm cumprido seu papel. Nessa perspectiva, os dados revelam que a professora 2 também compreende que o papel da família, frente a situações de agressividade, diz respeito a uma relação de diálogo. Esta professora aponta que a escola também precisa dispor de uma rede de apoio, composta por diversos profissionais, para auxiliar nesse tipo de situação. No que diz respeito à atuação do professor como mediador no enfrentamento às situações de agressividade escolar, os dados coletados mostram que, a professora 1 atua como mediadora por meio de conversas, pautadas no carinho. Já a professora 2, faz a mediação buscando soluções para os conflitos, por meio do diálogo. Nesse sentido, conclui-se que a agressividade no ambiente escolar é uma realidade. Constatou-se também, que muitos comportamentos vistos como agressivos, são modos de expressão por parte de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

---

25 E-mail: laurilenecabral@gmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** Agressividade. Aluno. Ambiente escolar.

### **AGGRESSIVITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: POSSIBILITIES AND CHALLENGES**

**ABSTRACT:** The present work aims to point out the importance of discussing scientifically about the aggressiveness that occurs in the school environment. Its title is: Aggressivity in the school environment: possibilities and challenges. The present course conclusion paper has as its problem: Does aggression occur at school?. Its general objective is: Analyze aggressiveness in the school environment. And as specific objectives: identify the teachers' point of view on aggressiveness in the educational environment; to analyze the role of the family in the face of aggressiveness in school; to identify the teacher's performance as a mediator in coping with situations of school aggression. In order to meet these objectives, a qualitative bibliographic research was carried out, with as references: Gil (2002), Libâneo (2013), Prodanov e Freitas (2013), among others. Has as participants two teachers working in elementary school, who responded to an interview. With regard to the teachers' point of view on aggressiveness in the educational environment, the data show that teacher 1 does not see aggressiveness in school, but identifies that there are children with learning difficulties and expressing themselves. From the point of view of teacher 2, it was identified that this educator does not observe aggressiveness in the behavior of the students. This teacher attributes that some attitudes of the students are the result of stress, and that the school is often not prepared to deal with such situations. The data reveal that teacher 1 has already experienced situations of school aggression over the years of teaching. Teacher 2, on the other hand, never went through such a situation. With regard to the role of the family in the face of aggressiveness in school, for teacher 1, the referred role should be the search for the resolution of the child's aggressiveness problem, through love, attention and dialogue. However, the said educator states that, in most cases, families have not fulfilled their role. In this perspective, the data reveal that teacher 2 also understands that the role of the family, in the face of aggressive situations, it concerns a relationship of dialogue. This teacher points out that the school also needs to have a support network, composed of several professionals, to assist in this type of situation. With regard to the teacher's role as a mediator in coping with situations of school aggression, the data collected show that, teacher 1 acts as a mediator through conversations, based on affection. Already the teacher 2, mediation seeking solutions to conflicts, through dialogue. In that sense, it is concluded that aggressiveness in the school environment is a reality. It is also noted, that many behaviors seen as aggressive, they are modes of expression on the part of students who have learning difficulties.

**KEYWORDS:** Aggressiveness. Student. School environment.

### **INTRODUÇÃO**

A escola constitui-se como um ambiente de oferta da educação formal, a qual é reflexo da sociedade. Dessa forma, as transformações sociais chegam até o ambiente educacional por meio do comportamento dos educandos, professores, gestores,

comunidade escolar e todos aqueles que compõem a sociedade. Nesse sentido, se em uma sociedade a violência está em alta, é muito provável que esta manifeste-se na escola.

Ao falar em educação de crianças, faz-se necessário destacar duas instituições fundamentais nesse processo: a Família e a Escola. Ambas têm funções diferentes, porém intrínsecas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. No que diz respeito a comportamentos agressivos na instituição educacional, a relação família e escola constitui-se como fundamental para a resolução desse problema.

A agressividade pode ter origem em diversos fatores. O fato é que, quando chega ao ambiente escolar, gera conflitos e problemas que podem comprometer o processo de ensino e aprendizado, assim como, a segurança de todos que frequentam aquele ambiente.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, sabe-se que este ocorre em interação com o cognitivo e o emocional. Dessa forma, quando um aluno não se sente seguro no ambiente escolar, é possível que seu emocional seja abalado e acarrete dificuldade no processo de aprendizagem. Por outro lado, se os professores não se sentem seguros no seu ambiente de trabalho, isso pode afetar sua prática pedagógica, dificultando o processo de ensino e consequentemente de aprendizagem.

O comportamento agressivo pode gerar ainda dificuldades de interação entre os educandos, entre estes e seus professores, entre a escola e a família, e assim por diante. Nesse sentido, pode ocasionar sérios problemas referentes ao bom funcionamento escolar em todos os aspectos, causando transtornos que podem levar muito tempo para serem solucionados, ou até alguns irreversíveis.

Na atualidade, é comum ouvir falar ou, até presenciar, situações de agressões verbais e morais na rotina diária de muitos profissionais de educação, com o aumento de casos de violência na escola e seus efeitos concretos: a indisciplina, a falta de afeto nas relações com o professor, às ameaças de diferentes tipos, os tapas, entre outros. Diante desse contexto, surgiu o interesse pelo tema.

O trabalho tem como problemática: *Ocorre agressividade na escola?* Tem como objetivo geral: analisar a agressividade no ambiente escolar. E como objetivos específicos: identificar o ponto de vista dos professores sobre a agressividade no ambiente educacional; analisar o papel da família frente à agressividade na escola; identificar a

atuação do professor como mediador no enfrentamento às situações de agressividade escolar.

Para responder aos objetivos da investigação, este trabalho desenvolveu uma pesquisa bibliográfica qualitativa, tendo como referenciais teóricos e metodológicos: Gil (2002), Libâneo (2013), Prodanov e Freitas (2013), entre outros.

A realização da presente pesquisa justifica-se em face da relevância de discutir sobre a agressividade no ambiente escolar. Pois, esta discussão contribui para que professores, alunos de pedagogia, poder público, gestores e todos que têm interesse na temática, possam ter respaldo para analisar de forma científica o tema, de forma mais sistemática e ampliar seu olhar sobre comportamentos agressivos no ambiente escolar. Nesse sentido, contribui para que professores e famílias repensem suas práticas frente a situações de agressividade e, busquem identificar suas causas e possíveis soluções para que tal situação seja solucionada e prevenida.

## **ESCOLA E FAMÍLIA**

A família tem papel fundamental no processo educativo das crianças e adolescentes, função reconhecida pelo Artigo 205 da Constituição Federal, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O direito à educação está posto na Constituição Federal de 1988 e consolidado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1991; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, nos apresenta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Estatuto Da Criança E Do Adolescente, p.11).

A partir do que está posto no ECA, constitui-se como dever do Estado, da família e da sociedade, garantir à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, alimentação, lazer, cultura, profissionalização, entre outros. Ressalta-se, dessa forma, que tanto o Estado quanto à família são responsáveis pela educação de crianças e adolescentes.

No que diz respeito à instituição escolar, de acordo com Libâneo (2013), a escola constitui-se como uma instituição criada, planejada e sistematizada pelo homem e tem como função:

Garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização desse indivíduo. “A escola continua sendo uma instância de promoção da autorreflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas, necessária à formação da razão crítica” (Libâneo, 2013, p. 49, grifos do autor).

Como afirma o autor acima, constitui-se como função da escola a garantia da aprendizagem no que diz respeito a conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Nesse sentido, a escola é um ambiente que promove a autorreflexão e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e operativas, fundamentais para a formação crítica.

A escola é fundamental para construção da sua intelectualidade, mediando e transmitindo conhecimentos, para que, assim, o sujeito possa se desenvolver em seus diferentes aspectos e expresse seus sentimentos, opiniões, ideias e interaja com o mundo social. Dentro desse cenário, o ambiente escolar é palco de divergências de conflitos, pois nela convivem pessoas de variadas idades, origens, sexos, etnias e condições socioeconômicas e culturais. Dessa forma, para o enfrentamento das diferenças e das tensões da convivência escolar que, muitas vezes, podem gerar desarmonia e desordem, a escola deve se posicionar de maneira que possa conduzir esta situação da melhor forma possível e que conquiste uma resolução tranquila. Desse modo, todos devem estar preparados para trabalhar os conflitos que nela ocorrem (Souza, 2008).

As condutas agressivas são um dos problemas mais preocupantes, principalmente no âmbito escolar, entre os alunos. É necessário que o professor tenha visão ampla ao lidar com situações de agressividade, procurando analisar o porquê de tal comportamento. Portanto, é de grande importância que em sala de aula sejam sempre realizadas atividades que possam promover soluções para reduzir este conflito (Souza, 2008).

## DEFINIÇÕES DE AGRESSIVIDADE

Existem várias definições conceituais de agressividade. Tais definições variam de acordo com o contexto social e cultural. Uma definição de agressividade diz respeito a “um ato ou conduta que visa a causar algum dano físico ou psicológico a alguém ou a um grupo de pessoas” (Borsa; Bandeira, 2014, p. 11). Nesse sentido, de acordo com os referidos autores, para o comportamento ser considerado agressivo é necessário que exista o interesse por parte do agressor de causar dano à vítima ou ao alvo da agressão. Ainda de acordo com Borsa e Bandeira (2014), o comportamento agressivo pode ser classificado como proativo ou instrumental, ou como reativo ou impulsivo.

O agressivo proativo é caracterizado pela agressão deliberada com um objetivo, são aqueles comportamentos ‘frios’, ‘calculados’ e estão relacionados a um maior senso de autoeficácia (quanto mais a criança percebe quão eficazes são seus comportamentos agressivos, mais ela recorrerá a eles para atingir um objetivo). As crianças que apresentam comportamento agressivo proativo tendem a priorizar os objetivos pessoais aos objetivos sociais e a serem reconhecidas pelo grupo como populares e assertivas, assumindo papel de liderança (Silva *et al.*, 2019, p.4, grifos dos autores).

Para os autores citados acima, um comportamento agressivo proativo, diz respeito a uma ação agressiva deliberada. Ou seja, comportamentos planejados, intencionais.

Já o comportamento agressivo reativo é caracterizado pelas respostas impulsivas defensivas diante de uma provocação, é associado a reações fisiológicas e sentimentos de raiva e frustração, experiências sociais negativas e maior rejeição e vitimização entre pares (Silva *et al.*, 2019, p.4).

Como os autores acima explanam, o comportamento agressivo reativo consiste em uma ação reativa, impulsiva, defensiva em face de uma provocação.

Sabe-se que comportamento agressivo pode ocorrer de diversas formas, serem direcionado aos familiares, professores, pares, animais ou objetos; “quando direcionados aos pares os comportamentos agressivos manifestam-se por meio de ações físicas como chutar, empurrar, bater e agressões verbais como ofender, gritar, discutir” (Borsa;Bandeira, 2014, p. 14).

A agressividade pode ocorrer como fruto de diversos fatores e em qualquer idade ou nível escolar.

Alunos de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes. No entanto, existem alunos que desde a pré-escola apresentam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, de birra, insultos, ameaças, condutas violentas e recusa à obediência. Em geral, as crianças agressivas não só representam uma ameaça para os seus colegas e professores, mas também se colocam em situação de perigo (Picado; Rose, 2009, p. 134).

Ao analisar o que os autores acima falam, é possível observar que a agressividade pode manifestar-se por meio de irritabilidade, raiva, comportamentos desafiadores, insultos, birras, entre outros. Qualquer forma de agressividade deve ser investigada com o objetivo de identificar a causa e buscar soluções. Estas devem ocorrer em parceria entre família e escola.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de conclusão de curso é fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de ensino localizada no Rio Grande do Norte/RN. Sendo a referida instituição, o *Locus* da presente investigação. Tendo como participantes 2 professoras, uma do 1º e outra do 5º ano do ensino fundamental. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, qualitativa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa bibliográfica é:

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Como a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, este tipo de pesquisa oportuniza ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre o tema investigado. Dessa forma, a pesquisa atual pode confrontar dados, analisá-los e discuti-los com base em referências atuais e relevantes.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 45).

Entre tantas vantagens, a pesquisa bibliográfica tem como principal poder permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama muito maior de fenômenos, do que se este tivesse que pesquisar diretamente.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), considera-se que na pesquisa qualitativa existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Nesse tipo de pesquisa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo. Esta, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Na pesquisa qualitativa,

*A análise dos dados tendem a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam e se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (Ludcke; André, 1986, p. 13, grifos dos autores).*

Mesmo que os pesquisadores não tenham como principal preocupação a busca por evidências que comprovem suas hipóteses definidas no início da pesquisa, há rigor científico. Outro ponto a ressaltar é que:

*O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (Ludcke; André, 1986, p. 13).*

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se um levantamento da bibliografia disponível. Selecionou-se os textos e efetuou-se a leitura destes, ao mesmo

tempo que fazia-se o fichamento de cada obra. Em seguida, iniciou-se a escrita do presente TCC.

Utilizou-se uma entrevista com 8 perguntas como procedimento metodológico com duas professoras do 1º e 5º ano de uma escola pública, o *Lócus* da pesquisa.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

A entrevista constitui-se como uma técnica de “diálogo”, a qual permite ao pesquisador coletar dados por meio de perguntas. A referida técnica possui algumas vantagens:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes as mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação (Gil, 2008, p. 110).

As vantagens da entrevista são várias, entre elas, como cita o autor acima, permite a obtenção de dados referente aos mais diversos aspectos da vida social constituem-se como meio eficiente para o aprofundamento sobre o comportamento humano e os dados coletados, por meio da entrevista, podem ser classificados e quantificados.

A presente pesquisa tem como referenciais teóricos e metodológicos: Gil (2002), Libâneo (2013), Prodanov e Freitas (2013), entre outros.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **CARACTERIZAÇÕES DOS PARTICIPANTES**

A primeira parte da entrevista teve como objetivo coletar dados que permitissem fazer uma breve caracterização das professoras participantes, como nome, idade, tempo de docência e tempo de serviço na escola *Lócus*. Para preservar a identidade das professoras, as participantes serão chamadas de: professora 1 e professora 2.

Referente à caracterização das participantes, a professora 1 tem 56 anos de idade, 39 anos de docência e 28 anos de serviços na escola pesquisada. No que diz respeito à professora 2, identificou-se que a docente tem 62 anos de idade, 43 anos de docência e 23 anos de serviços prestados na escola *Lócus*.

A partir dessa caracterização inicial, constata-se que as educadoras, participantes da pesquisa, possuem uma longa experiência na docência, assim como, de trabalho na escola pesquisada.

## **A AGRESSIVIDADE DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORAS**

Com o objetivo de coletar dados sobre o ponto de vista das professoras participantes sobre a agressividade, a entrevista teve como pergunta: “Como você vê a agressividade na escola?”. Teve-se como resposta: “Hoje, eu não vejo agressividade por parte dos alunos. Observo muitas crianças com dificuldades na aprendizagem e até mesmo de se expressar quando dialogam com o professor.” (professora 1).

A resposta da professora 1 dá a entender que a referida educadora não observa agressividade por parte dos alunos. No entanto, para ela, tem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e até de expressar-se.

Outra resposta obtida foi:

Não vejo algumas atitudes como agressividade, mas às vezes reações em virtude de um estresse, ou algo parecido e talvez essas reações sejam uma forma de externar algo que inquieta o aluno, e a escola, em sua maioria, não esteja ainda preparada para ajudar esses alunos (professora 2).

De acordo com a professora 2, ela não vê agressividade nas atitudes dos alunos. A referida professora observa algumas dessas atitudes como reações de estresse ou mesmo algo parecido com as quais os educandos usam para expressar-se sobre suas inquietações. Nesse sentido, para a participante da pesquisa, na maioria das vezes, a escola não está preparada para lidar com esse tipo de situação, ou seja, ajudar os alunos.

Para aprofundar a entrevista, teve-se como pergunta: Existe agressividade? As respostas foram: “Sim, quando o aluno tem dificuldade de aprendizagem, ele se torna

agressivo por não saber ler, escrever e até mesmo dar sua própria opinião.” (professora 1). E, “Não.” (professora 2).

A resposta da professora 1 afirma que existe agressividade na escola quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. No que se refere a professora 2, sua resposta foi que não existe agressividade. Nesse sentido, as respostas das referidas professoras dialogam e complementam sua resposta anterior.

Outra pergunta foi: Já vivenciou algum tipo de agressividade por parte de algum aluno? Obteve-se como resposta:

Como eu tenho muitos anos de serviço, já peguei turma com muita agressividade, principalmente, batia nos colegas, rasgava material escolar e o material da sala de aula. Observo muito os alunos de hoje, eles não são agressivos e, quando apresentam alguma agressividade, é decorrente de alguma deficiência como Autismo ou outros (professora 1).

A partir da resposta acima, observa-se que a educadora já vivenciou a agressividade no ambiente escolar, fato que ela atribui ao longo tempo de atuação na docência, assim como, às deficiências que algumas crianças têm.

Por sua vez, a professora 2 respondeu: “Não, nunca vivenciei agressividade.”. Ao analisar as respostas das duas participantes, observam-se duas situações diferentes. Enquanto uma já vivenciou a agressividade no ambiente escolar, a outra nunca passou por tal situação.

## **O PAPEL DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO A AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR**

Sabe-se a importância da participação familiar na escola, por diversos motivos. No que diz respeito à agressividade, essa participação da família constitui-se como fundamental. Nesse sentido, a entrevista teve como questão: “Como você vê a questão da família nesse papel?”. Uma resposta foi: “O papel principal da família é procurar resolver o problema do filho (a), dando mais atenção, conversando, dando amor, que é isto que os filhos mais precisam por parte dos pais, mas que, muitas vezes, eles não estão fazendo este papel.” (professora 1).

Na resposta da professora 1, identifica-se que a educadora compreende que o principal papel da família, frente a situações de agressividade, consiste em buscar resolver o problema do filho, oferecendo mais atenção, amor e diálogo. No entanto, a referida participante afirma que isso não vem ocorrendo, muitas vezes.

Outra resposta obtida foi: “Acredito muito numa relação de diálogo entre família e escola, uma forma de conhecer a realidade familiar, como também que a escola tenha uma rede de apoio com outros profissionais.” (professora 2). Esta educadora afirma que, o principal papel da família, consiste em uma relação de diálogo para com a escola. A referida participante aponta ainda a importância que a escola dispunha de uma rede de apoio, composta por outros profissionais.

## **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A SITUAÇÕES DE AGRESSIVIDADE NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL**

Para identificar a atuação do professor frente a situações de agressividade na instituição educacional, teve-se como pergunta: A questão do professor como mediador no enfrentamento da agressividade escolar? Uma educadora respondeu que:

Como professora mediadora, faço questão de ajudar os alunos que demonstra agressividade, conversando com ele (a) a respeito das atitudes que apresenta, me relacionando bem com ele (a), dando carinho, até mesmo brincando com a criança e acolho mais para ser sua amiga (professora 1).

A partir da resposta acima, constata-se que a professora 1 atua como mediadora em situações de agressividade, conversando com o aluno sobre suas atitudes, buscando ter um bom relacionamento com ele, com uma relação pautada no carinho.

Outra resposta foi: “Como professora busco dialogar para amenizar os problemas, busco soluções e o melhor procedimento para solucionar conflitos.” (professora 2). Nesse sentido, observa-se que a professora 2 atua como mediadora, tendo o diálogo como estratégia para amenizar os conflitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso discorreu e discutiu sobre a agressividade no ambiente educacional. Para isso, realizou uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Tendo como participantes duas professoras atuantes no ensino fundamental, que responderam a uma entrevista.

No que diz respeito ao ponto de vista dos professores sobre a agressividade no ambiente educacional, os dados mostram que a professora 1 não vê agressividade na escola, mas identifica que existem crianças com dificuldades de aprendizagem e de expressar-se. No ponto de vista da professora 2, identificou-se que a referida educadora não observa agressividade no comportamento dos educandos. Esta professora atribui que algumas atitudes dos educandos são fruto de estresse, e que, muitas vezes, a escola não se encontra preparada para lidar com tais situações. Os dados revelam que a professora 1 já vivenciou situações de agressividade escolar ao longo dos anos de docência. Já a professora 2, nunca passou por tal situação.

No que se refere ao papel da família frente à agressividade na escola, para a professora 1, o referido papel deve ser a busca pela resolução do problema da agressividade do filho, por meio de amor, atenção e diálogo. No entanto, a referida educadora afirma que, na maioria das vezes, as famílias não têm cumprido seu papel. Nessa perspectiva, os dados revelam que a professora 2 também compreende que o papel da família, frente a situações de agressividade, diz respeito a uma relação de diálogo. Esta professora aponta que, a escola também precisa dispor de uma rede de apoio, composta por diversos profissionais para auxiliar nesse tipo de situação.

No que diz respeito à atuação do professor como mediador no enfrentamento às situações de agressividade escolar, os dados coletados mostram que, a professora 1 atua como mediadora, por meio de conversas pautadas no carinho. Já a professora 2, faz a mediação buscando soluções para os conflitos, por meio do diálogo.

Nesse sentido, conclui-se que a agressividade no ambiente escolar é uma realidade. Constata-se também que, muitos comportamentos vistos como agressivos, são modos de expressão por parte de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Faz-se necessário ressaltar que a família e os professores devem agir como mediadores frente a situações de agressividade, com vistas a solucionar tal problema. Essa medição deve ocorrer por meio de um relacionamento pautado no respeito, compreensão, diálogo e carinho.

Dada à relevância de discutir cientificamente sobre a agressividade no ambiente escolar, recomenda-se que sejam desenvolvidas futuras pesquisas com maior número de participantes, tendo como *Locus* diferentes escolas, para que haja a comparação de realidades e, assim, seja possível um maior aprofundamento sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

BORSA, J. C; BANDEIRA, D. R. Uma breve introdução ao tema dos comportamentos agressivos. In: BORSA, J. C; BANDEIRA, D. R. (org). **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 9-21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90. Brasília. MEC. 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa em social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq.

PICADO, J. R; ROSE, T. M. S. **Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno**. Psicologia Ciência e Profissão, n. 29, p. 132-145, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed.-Novo Hamburgo, Editora Feevale, 2013.

BOAVENTURA, E.M. **Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, I. A. et al. **Agressividade infantil no contexto escolar: manifestações e possíveis intervenções**. São Paulo: UNESP, 2019.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. **Violência nas escolas: causas e consequências**. Aparecida de Goiânia – 2008.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

**FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas:** Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Coordenadora pedagógica do SESI/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: [caroline\\_brum2005@hotmail.com](mailto:caroline_brum2005@hotmail.com).

**PAIVA, Luciano Luan Gomes:** Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: [luciano.90@hotmail.com](mailto:luciano.90@hotmail.com).

**FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de:** Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências

e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado. Atuou como Professora da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: [dayannaproducoes@gmail.com](mailto:dayannaproducoes@gmail.com).

**MEDEIROS, Janiara de Lima:** Com mais de vinte anos de experiência na área Educacional, possuo graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com Bacharel em Análise Semiótica (Universidade Gama Filho, 1998 -, 2002), sou especialista em Gestão de Recursos Humanos (Universidade Cândido Mendes, 2003 -, 2004), em Psicopedagogia Institucional (UniverCidade, 2005 -, 2006) e, com MBA Executivo em Marketing (UniverCidade, 2006 -, 2008), Pós-graduada em Gestão EaD (Cesumar, 2012 -, 2015), e somatizando formações que contribuíram à trajetória de atividades e pesquisas educacionais. A formação foi aperfeiçoada com a conclusão do Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense, 2018 -, 2020), contribuindo para a ampliação do conhecimento e da vontade de aprender. Possuo experiência em produção, revisão e editoração de textos, artigos, manuais, entre outros; elaboração e revisão de relatórios operacionais e estratégicos; conteudista para blogs, revistas, websites. Autora de livros, artigos e capítulos de livros, organizadora de eventos e obras literárias, mantive meu foco em pesquisas na grande área da Educação e Cultura brasileiras, disponibilizando gratuita e voluntariamente as publicações em meios digitais com interesse a disseminação do conhecimento como forma de apoio à educação integral. Em instituições civis, como docente, atuei em todos os níveis de ensino (alfabetização, ensinos fundamental e médio, graduação, pós-graduação e cursos livres de capacitação), em Instituições públicas e privadas, civis e militares, nas modalidades presencial e a distância, como docente e/ou gestora. No ensino superior lecionei nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia e Letras nas disciplinas Língua Portuguesa, Produção de Texto, Didática, Sociologia e Informática (conceitos básicos). Enquanto gestora, coordenei a expansão e a implantação de polo de Educação a Distância em uma das Instituições de Ensino Superior mais bem avaliadas pelo Ministério da Educação, na qual respondia às questões administrativas, pedagógicas e comerciais simultaneamente (até janeiro/2015). Como Consultora em Educação nas instituições privadas, entre, 2011 e, 2015, desenvolvi e gerenciei projetos voltados à implantação de plataformas de ensino presencial e a distância para treinamentos, cursos de extensão e pós-graduação. Anteriormente, gerenciava concomitantemente vinte e três unidades de ensino superior presencial respondendo às demandas dos processos da Secretaria Geral de Ensino. A vivência militar deu-se entre fevereiro de, 2015 e janeiro de, 2023, na qual passei a integrar o Quadro Complementar de Oficiais Técnicos Temporários como docente de Língua Portuguesa. Desde então lecionei, no Centro de Idiomas do Exército (CIdeX), em atividades de ensino para militares estrangeiros vindos da África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Egito, Equador, Estados Unidos da América, França, Guatemala, Honduras, Indonésia, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã. No Centro de Estudos de Pessoal e Forte de Duque de Caxias (CEP/FDC), atuei como docente no curso de Pós-graduação de

Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Comunicação Social nas disciplinas Orientação Educacional, Orientação Educacional, Comunicação e Linguagens e orientação de trabalhos finais de curso. Enquanto chefe da seção de ensino de Português, respondia pelas questões pedagógicas, administrativas e diplomáticas para com os países das Nações Amigas e, estrategicamente, zelando por ações de contrainteligência. Neste, 2023.1 iniciei a trajetória docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Angra dos Reis, lecionando Língua Portuguesa na graduação em Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: [jlmedeiros@id.uff.br](mailto:jlmedeiros@id.uff.br)

## **SOBRE OS AUTORES**

**ALBUQUERQUE, Maria Lucilene Guimarães de:** Pós-Graduada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará. Mestrado em Ciências da Educação na Florida Christian University – Orlando Florida United States. E-mail: guimaraes.lucilene12@gmail.com

**ANDRADE, Edmundo Lins de:** Graduação. Especialização. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT. E-mail: edmundoandrade83@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4876-0987>

**CARVALHO, Genilson do Nascimento:** Graduando em Química - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns. E-mail: genilson.carvalho@aluno.uece.br

**CREPALDI, Tatiana Aparecida Hunhas:** Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT. E-mail: tatianahunhas@hotmail.com

**CRISPIM, Deise da Costa:** Doutoranda em Ciências da Educação – WUE. Email: deise.crispim@yahoo.com.br

**LÁZARO, Lucivânia da Silva:** E-mail lucyvania\_rn@hotmail.com

**LIMA, Elaine Cristina de Souza:** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0002-1792-5056>; <http://lattes.cnpq.br/2608184709085398>. E-mail: elaine.lima@unirio.br

**LIMA, Francisco Samuel Laurindo de:** Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns. E-mail: samuellaurindo.lima@aluno.uece.br

**MEDEIROS, Janiara de Lima:** Doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e referência de prática de ensino em 28 países. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

**MILANI, Sirlei de Melo:** Professora Mestra, Programa de Pós-Graduação em Letras, UNEMAT. Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da

secretaria municipal de Educação de Sinop/MT. <https://orcid.org/0000-0002-0150-1283>;  
E-mail: [sirlei.millani@gmail.com](mailto:sirlei.millani@gmail.com)

**RAMOS, Carine Azevedo:** Acadêmica de Pedagogia;  
<http://lattes.cnpq.br/1101065051326153>; E-mail: [carine-ramos@uergs.edu.br](mailto:carine-ramos@uergs.edu.br)

**SANTOS, Blenda Carla Ribeiro dos:** Especialista em Psicopedagogia clínica e Instrucional – FAZ Pedagoga. E-mail: [blendaecinho@gmail.com](mailto:blendaecinho@gmail.com)

**SILVA, Amanda Rosendo dos Santos:** Mestranda em Ciências da Educação – WUE. E-mail: [amandarosendo18@hotmail.com](mailto:amandarosendo18@hotmail.com)

**SILVA, Isolda Cristina Sales da Costa:** E-mail: [Isoldacristina14@gmail.com](mailto:Isoldacristina14@gmail.com)

**SILVA, Jessica Gonçalves da:** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição Josué de Castro. <http://lattes.cnpq.br/0284502511398244>. E-mail: [jessica.nutrio25@gmail.com](mailto:jessica.nutrio25@gmail.com)

**SILVA, José Franklin Santos:** E-mail: [jfsilva007@hotmail.com](mailto:jfsilva007@hotmail.com)

Soares, Francisca Nilma Pontes de Lima: Mestranda em Ciências da Educação - WUE. Email: [docaparnamirim@hotmail.com](mailto:docaparnamirim@hotmail.com)

**TAVARES, Dalyana Oliveira de Moraes:** E-mail: [dalyanamorais@hotmail.com](mailto:dalyanamorais@hotmail.com)

**THEODORO, Maria Conceição:** Unidocente pertencente ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de Educação de Sinop/MT. E-mail: [maria112theodoro@gmail.com](mailto:maria112theodoro@gmail.com)

**TRUCCOLO, Adriana Barni:** Docente no curso de graduação em Pedagogia; <https://lattes.cnpq.br/5445173430358530>; <https://orcid.org/0009-0006-5952-6789>; E-mail: [adriana-truccolo@uergs.edu.br](mailto:adriana-truccolo@uergs.edu.br)

**VILAR, Juliana dos Santos:** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição Josué de Castro. <http://lattes.cnpq.br/7725981827500403>; <https://orcid.org/0000-0002-9363-8059>. E-mail: [julianavilar@nutricao.ufrj.br](mailto:julianavilar@nutricao.ufrj.br)

## ÍNDICE REMISSIVO

**A**

Agressividade, [123](#)  
Alfabetização, [44](#)  
Alimentos funcionais, [35](#)  
Aluno, [123](#)  
Ambiente escolar, [123](#)  
Antioxidante, [35](#)  
Antocianinas, [35](#)  
Aprendizagens, [8](#)

**B**

Bourdieu, [53](#)

**C**

Campo literário, [53](#)  
Cidadania, [65](#)  
Covid-19, [98](#)

**E**

Educação, [28](#)  
Educação 4.0, [15](#), [20](#)  
Educação Humanizada, [44](#)  
Educação humanizadora, [15](#)  
Educação infantil, [8](#)  
Educação pública, [65](#)  
Encierro, [98](#)  
Escola pública, [15](#), [20](#)  
Escrita, [53](#)  
Estudantes, [98](#)

**F**

Flaubert, [53](#)  
Formação docente, [15](#), [20](#)

**G**

Geração digital, [28](#)  
Gestão democrática, [65](#)

**I**

Inclusão Escolar, [44](#)  
Inovação pedagógica, [15](#), [20](#)

**M**

Metaverso, [15](#), [20](#)  
Metodologias Ativas, [44](#)

**P**

Paródia educativa, [8](#)  
Participação escolar, [65](#)  
Prática docente, [28](#)  
Prática Docente, [44](#)  
ProFIS, [15](#)  
Psicosocial, [98](#)

**Q**

Qualidade social da educação, [65](#)

**S**

Sociologia da arte, [53](#)

E-BOOK

# PORTAS ABERTAS

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO  
1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

**Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes**  
**Luciano Luan Gomes Paiva**  
**Dayana Lucia Rodrigues de Freitas**  
**Janiara de Lima Medeiros**

ISBN: 978-65-5321-048-6  
DOI: 10.47538/AC-2025.27



ISBN: 978-6-55321-049-3

