



ANTÔNIO GOMES
ITAMAR ERNANDES
JOSÉ OLIMPIO DOS SANTOS
GEISILA APARECIDA DO NASCIMENTO BATISTA
CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

8^a EDIÇÃO

SÃO PAULO | 2025



ANTÔNIO GOMES
ITAMAR ERNANDES
JOSÉ OLÍMPIO DOS SANTOS
GEISILA APARECIDA DO NASCIMENTO BATISTA
CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

8^a EDIÇÃO

SÃO PAULO | 2025

8.ª edição

Organizadores

Antônio Gomes

Itamar Ernandes

José Olimpio dos Santos

Geisila Aparecida do Nascimento Batista

Cintia Gonçalves dos Santos

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

ISBN 978-65-6054-244-0



PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

8.ª edição

SÃO PAULO
EDITORIA ARCHÉ
2025

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



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

P474 Pesquisas inovadoras em educação [livro eletrônico] / organização Antônio Gomes... [et al.]. – 8. ed. – São Paulo, SP: Arché, 2025.
190 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6054-244-0

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Educação – Inovação. 3. Formação de professores – Brasil. 4. Políticas educacionais – Brasil. 5. Educação e sociedade. I. Gomes, Antônio. II. Ernandes, Itamar. III. Santos, José Olímpio dos. IV. Batista, Geisila Aparecida do Nascimento. V. Santos, Cintia Gonçalves dos.

CDD 370.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

8^a Edição- Copyright® 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORIA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciências Sociais - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubirailze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhamá- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA|

Dra. Francisca de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrade Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declararam não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne produções acadêmicas que refletem a riqueza e a diversidade de olhares sobre educação, sociedade e gestão. Os trabalhos aqui reunidos são frutos de pesquisas, reflexões críticas e experiências práticas que buscam contribuir para a compreensão de desafios contemporâneos, bem como para a proposição de caminhos que favoreçam o ensino, a aprendizagem e a convivência em diferentes contextos.

Ao longo dos estudos, é possível identificar a preocupação dos autores em articular teoria e prática, ampliando horizontes e explorando alternativas para a construção de uma educação mais inclusiva, inovadora e socialmente comprometida. As discussões contemplam aspectos ligados ao uso de tecnologias, às metodologias de ensino, à formação de professores, ao bem-estar no ambiente de trabalho e às relações humanas em suas múltiplas dimensões, revelando a amplitude e a atualidade das temáticas tratadas.

Esta obra nasce com o propósito de estimular o diálogo acadêmico e fortalecer a produção científica, promovendo um espaço de trocas que valoriza a pluralidade de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Mais do que compilar pesquisas, busca-se aqui dar voz a experiências que inspiram práticas transformadoras, capazes de impactar positivamente a realidade educacional e social.

Desejamos que esta coletânea seja fonte de inspiração e subsídio para educadores, estudantes, gestores e pesquisadores que, comprometidos com a formação humana e cidadã, buscam caminhos para enfrentar os desafios do presente e projetar um futuro mais justo, democrático e inclusivo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	13
AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE BOLA DE GUDE PARA O RESGATE DAS REGRAS DE CONVIVÊNCIAS E APRENDIZAGEM	
José Olimpio dos Santos	
Antônio Gomes	
Geisila Aparecida do Nascimento Batista	
Dayane Freitas de Lourdes	
 10.51891/978-65-6054-244-0-01	
CAPÍTULO 02	39
A CONVERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	
Dayane Soares de Macedo Brandão Barbosa	
 10.51891/978-65-6054-244-0-02	
CAPÍTULO 03	53
ESTUDO SOBRE A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA-MT	
Geisila Aparecida do Nascimento Batista	
Antônio Gomes	
José Olimpio dos Santos	
Dayane Freitas de Lourdes	
 10.51891/978-65-6054-244-0-03	
CAPÍTULO 04	77
AS MÍDIAS DIGITAIS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	
Nayra dos Santos Campos	
 10.51891/978-65-6054-244-0-04	
CAPÍTULO 05	93
O USO DE MÍDIAS DIGITAIS E LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Carlos Henrique Lopes	
 10.51891/978-65-6054-244-0-05	
CAPÍTULO 06	109
OS DESAFIOS DOS ALFABETIZADORES DA 1ª FASE I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL IMPLICAÇÕES VISÍVEIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Antônio Gomes	

Geisila Aparecida do Nascimento Batista

José Olimpio dos Santos

Dayane Freitas de Lourdes

 10.51891/978-65-6054-244-0-06

CAPÍTULO 07 129

PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA, ACESSÍVEL E DINÂMICA PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Sônia Beatris Bahri Schwertz

 10.51891/978-65-6054-244-0-07

CAPÍTULO 08 143

O USO DE PODCASTS NA EDUCAÇÃO: VANTAGENS E DESAFIOS

Regina de Fátima Soares

 10.51891/978-65-6054-244-0-08

CAPÍTULO 09 153

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E O COMBATE AO IDADISMO: UMA ANÁLISE DAS CONEXÕES ENTRE GERAÇÕES

Cintia Gonçalves dos Santos

 10.51891/978-65-6054-244-0-09

ÍNDICE REMISSIVO 173

CAPÍTULO 01

AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE BOLA DE GUDE PARA O RESGATE DAS REGRAS DE CONVIVÊNCIAS E APRENDIZAGEM

José Olimpio dos Santos
Antônio Gomes
Geisila Aparecida do Nascimento Batista
Dayane Freitas de Lourdes

AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE BOLA DE GUDE PARA O RESGATE DAS REGRAS DE CONVIVÊNCIAS E APRENDIZAGEM

José Olimpio dos Santos¹

Antônio Gomes²

Geisila Aparecida do Nascimento Batista³

Dayane Freitas de Lourdes⁴

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma investigação desenvolvida a partir de um projeto aplicado em uma turma de alunos do 5º ano do ensino fundamental, com o objetivo de compreender a importância das regras de convivência e o respeito, com vistas no desenvolvimento e aprimoramento da compreensão das habilidades por meio de estratégias lúdicas. O referido projeto buscou enfatizar as melhorias no processo de ensino-aprendizagem através do jogo de bola de gude, bem como, possibilitar mecanismos de socialização aos que apresentavam dificuldades de relacionamento, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Para tal, foi elaborado em conjunto um regimento, contendo as regras de cada fase do trabalho, e, de forma minuciosa as nuances pertinentes à execução das atividades, visto que havia alguns estudantes da referida turma que apresentavam dificuldades de relacionamento, os quais acabam interferindo na concentração, produção, compreensão e resolução das atividades. O trabalho é de natureza qualitativa, usando a técnica da observação e pesquisa bibliográfica. Ao finalizar o referido projeto e as observações *in loco*, concluiu-se que foram alcançados resultados satisfatórios, pois foi constatado que brincadeira é coisa séria, e por mais simples que seja se direcionada, planejada e organizada, pode ser um grande dispositivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e socialização dos estudantes.

Palavras-chave: Atividade lúdica. Socialização. Ensino. Desenvolvimento cognitivo.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

² Universidade de Cuiabá, Brasil.

³ Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

ABSTRACT

This article refers to an investigation developed from a project applied to a class of students in the 5th year of elementary school, with the aim of understanding the importance of the rules of coexistence and respect, with a view to the development and improvement of understanding of skills through playful strategies. This project sought to emphasize improvements in the teaching-learning process through the game of marbles, as well as enabling socialization mechanisms for those who had relationship difficulties, both inside and outside the classroom. To this end, a regiment was drafted together, containing the rules for each phase of the work, and, in detail, the nuances pertinent to the execution of activities, since there were some students in that class who had relationship difficulties, which end up interfering in the concentration, production, understanding and resolution of activities. The work is of a qualitative nature, using the technique of observation and bibliographic research. At the end of the aforementioned project and on-site observations, it was concluded that satisfactory results were achieved, as it was found that play is a serious thing, and as simple as it is if directed, planned and organized, it can be a great device for development students' teaching-learning and socialization process.

Keywords: Playful activity. Socialization. Teaching. Cognitive development.

1. INTRODUÇÃO

Para a realização deste trabalho foram utilizados vários momentos de observação na turma do 5º ano C, estudantes do período vespertino da escola Municipal “Samária Silvéria de Souza” do ensino fundamental de nove anos, a qual que têm 25 estudantes oriundos das mais variadas classes sociais com faixa etária compreendendo entre 9 a 13 anos de idade.

O objetivo do projeto BOLA DE GUDE é enfatizar as melhorias no processo de ensino- aprendizagem através do jogo de bola de gude, bem como, possibilitar mecanismos de socialização aos que apresentavam dificuldades de relacionamento, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Contudo, para o desenvolvimento do referido projeto, foi elaborado junto com um regimento, contendo as regras de cada fase do trabalho, e, de forma minuciosa as nuances pertinentes à execução das atividades.

Dessa forma também foi percebido que alguns estudantes da referida turma apresentavam algumas dificuldades de relacionamento, os quais acabavam interferindo na concentração, produção, compreensão e resolução das atividades. Com isso, tais observações nos remetem a outros problemas de ordem estrutural, social e econômica, forçando a escola trabalhar de forma inclusiva sem distinção, de forma a respeitar a todos.

Para tanto, faz-se necessário destacar que o maior problema apresentado por essa turma está no quesito relacionamento interpessoal¹, que sobremaneira, se manifesta no momento destinado ao lazer no espaço

escolar de forma acentuada no horário destinado ao período do recreio e também nas aulas de Educação Física.

Nesses momentos, ora citados são proferidos os mais horrendos palavrões, desacatos, agressões físicas e psicológicas; ficam descontrolados, não escutam e nem respeitam quaisquer que sejam as pessoas que falam com eles.

De forma agressiva e de alto e bom tom, agridem verbalmente quem quer seja que estejam buscando apaziguar a situação. Pelo fato de um dos pesquisadores ser professor da turma, foram presenciadas situações em que alguns alunos ficaram nervosos, descontrolados ao ponto de serem violentos, agredindo os colegas com socos e pontapés, somente pelo fato de um não permitir que outro colasse/copiasse, a resposta “certa” na hora da prova.

De acordo com a visão de vários autores, sobre tal situação, entre eles Piaget, (1978), com a obra “A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação; Kishimoto, (2002), em “O brinquedo na Educação: Considerações históricas: O cotidiano na pré-escola e Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”; Vygotsky, (1998) “A formação social da mente”; Bandeira Freire, (2008) “Questões do Cotidiano Educacional”; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)- (1998); Brugère (1995), “Brinquedo e cultura”, entre outras obras que nos auxiliaram no desenvolvimento desse trabalho, as quais enfatizam que o meio, no qual o ser humano está inserido, exerce grandes influências na sua formação.

Pensando na possibilidade de buscar junto à equipe gestora da

unidade escolar e com a família, meios para tentar amenizar ou quiçá resolver alguns dos problemas ora mencionados é que propomos a ideia de desenvolver o projeto “BOLA DE GUDE”.

Projeto, que além de tudo, também visa contribuir para a valorização e divulgação de uma das brincadeiras mais antigas da humanidade, bem como, suscitar e despertar sobre várias contribuições do jogo na vida da criança, uma vez que este se apresenta carregado de significados, oriundo de regras e etapas.

Para tanto, foram realizadas várias entrevistas abertas, por meio da pesquisa de campo de cunho qualitativo, em que foram realizadas em forma de perguntas e respostas de forma oral e descontraídas, as quais possibilitaram obter as mais preciosas informações de que necessitava para confirmar a ideia de desenvolver o projeto BOLA DE GUDE.

Para fundamentar teoricamente os trabalhos de elaboração de todo projeto, recorremos às contribuições de autores que abordam a temática de forma crítica, lúdica e reflexiva.

Pelo fato de trabalhar os três períodos em escolas diferentes, o projeto BOLA DE GUDE, foi desenvolvido na modalidade, Inter e extrasala, obedecendo à normatização vigente no corrente ano letivo. Doravante, enfatizamos que, por mais que este jogo seja extremamente e popularmente conhecido, ainda pouco se sabe de sua origem, bem como seu instrumento de jogo.

Na atual conjuntura, na sociedade contemporânea, tão marcada pelos avanços tecnológicos na era da globalização, essa ideia, é repensada, pois se busca estabelecer conexão entre todos, primando de tal

maneira por contribuições para o processo de ensino-aprendizagem independente, visando à inclusão de forma a despertar para diversidade, valorizando gênero e buscando primar pela questão igualdade.

Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido com objetivo de compreender a importância das regras de convivência e o respeito, com vistas no desenvolvimento e aprimoramento da compreensão das habilidades por meio de estratégias lúdicas.

2. Revisão Literária: O jogo de bola de gude e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem

Este trabalho apresentará algumas considerações do brincar, bem como suas contribuições para o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Nisto enfatizaremos de forma especial o jogo e a brincadeira na concepção de alguns autores tais como: Piaget, Wallon, Kishimoto, Vygotsky e outros, levando em consideração alguns documentos oficiais que regem e estabelecem normas para funcionamento das instituições de educação que primam o brincar, e outros itens que possam corroborar com para o desenvolvimento da criança elucidando sua importância na educação, de forma a não se eximir de seu compromisso destacando a necessidade para o desenvolvimento da criança de forma integral.

A infância, a préadolescência, a adolescência, entre outras etapas da vida do ser humano são fascinantes, ricas e marcadas por vários momentos de aprendizagens. Durante a vida, estes são alguns períodos que exteriorizamos nosso sentimento, nossas experiências e fundamentalmente nossa criatividade da forma mais espontânea, que

existe brincando. Através do jogo/brincadeira, o ser humano interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive de forma harmoniosa ou não.

Buscaremos de forma sintética apresentar as mais relevantes contribuições que autores apresentam sobre o entendimento dos jogos e brincadeiras, bem como suas possibilidades de desenvolvimento para o ser em pleno período de formação e crescimento.

2.1 Um *tour* pela história: um pouco sobre a origem do jogo e da bola de gude

De forma geral, por mais de a humanidade tenha realizado brincadeiras com a bola de gude/biroca/bolita, não se sabe ao certo sobre sua origem. O que se sabe hoje é que gude é um jogo feito com bolinhas de vidro, sendo que outrora, o mesmo era praticado com varias diversidades de material, contudo, suas denominações em relação aos locais em as bolas deveriam cair e ou ser embocadas são entre três ou quatro buracos, que são chamados ou caçapas.

Dessa forma, tal jogo passa ser conhecido e praticado em vários países com várias denominações; nisto então as pedras são chamadas de búrica, búlica, buraca, bolita entre outros. Para tanto, com tais descrições, é possível evidenciar que o jogo em discussão tem origem antiga, não se podendo determinar com exatidão em qual época apareceu, assim como também o estilingue e a pipa. Entre os fatores que mais chamam a atenção é que certos jogos eram vistos e compreendidos como símbolos máximos da liberdade e da rebeldia infantil masculina.

Há registros da brincadeira no Império Romano, inclusive entre adultos, segundo o historiador, Câmara Cascudos, autor do livro “Dicionário do Folclore Brasileiro” (1954). Atualmente a literatura tem evidenciado que em tempos remotos arqueólogos encontraram um túmulo de uma criança egípcia, com data de aproximadamente 3.000. a.C (Antes de Cristo), bolinhas de gude feitas com pedras semipreciosas. As quais eram enterradas com seus jogadores.

Também há indícios de que não só os egípcios, mas também que os gregos antigos praticavam diversos tipos de jogos, em que eram utilizando pequenas esferas; tais registros seguem datados com informações 1.435, também a.C. Como também há indicativos de as crianças cretenses brincavam com pedrinhas redondas de ágata ou jaspe; e que nos tempos da Roma imperial, essa brincadeira era conhecida por eles como *esbothyn*.

De acordo com a literatura, tal brincadeira era tão popular em Roma, que o imperador César Augusto tinha o hábito de ir para a rua, no intuito de assistir o jogo de bola de gude praticado e disputado pelas crianças (Dimenstein, 2006).

Assim, há registro de que há muito tempo as bolinhas de gude eram pedrinhas redondas e lisas, retiradas dos leitos dos rios ou preparadas com argila e até mesmo mármore, e só passaram a ser feitas de vidro a partir do século XV. Duzentos anos depois, bolinhas multicoloridas começaram a encantar as crianças e concorrer com as de uma única cor, surgindo também nessa época as fabricadas em louça, em porcelana, e posteriormente as de aço, mas, estas nunca agradaram os

jogadores porque danificavam as demais.

Se desde a idade antiga esse jogo interessou tanto as crianças quanto aos adultos, pode ser pelo fato envolvente de perspicácia e conquista sentimentos comuns aos humanos. Mas ao mesmo tempo suas regras são simples, como o da burica e outras modalidades assemelhadas, entre as quais estão o triângulo, a barca ou zepelim e jogo do papão, onde o objetivo final sempre é o de acertar a bolinha do companheiro e assim conquistar a maior quantidade possível de forma amigável e respeitosa.

As primeiras bolas de gude não eram de vidro. Romanos brincavam com nozes, que acabaram tornando-se símbolo da infância e dando origem à expressão *nuces relinquere* (que significa “deixar as nozes”) para se referir à passagem para a vida adulta. Avelãs, castanhas, azeitonas e sementes com formas arredondadas também eram populares. Já foram usados como material para confeccionar bolas madeira, pedras, mármore, argila e cerâmica (Dimenstein, 2006).

Contudo, o material mais usado atualmente é o vidro. Foi com bolas de vidro que a brincadeira chegou ao Brasil, trazida pelos colonizadores portugueses, aproximadamente (1530). O nome “gude” vem de “gode”, que se referia a pequenas pedras arredondadas. Também eram de vidro as bolinhas de gude usadas pelos norte-americanos, que importaram a brincadeira dos colonizadores ingleses (Duarte, 2004).

Dessa forma, percebe-se que o brincar pode ser considerado simplesmente uma atividade complementar de forma isolada às outras de natureza dita pedagógica, ele pode e deve ser considerado tanto de forma dirigida, quanto espontânea; sendo que se dirigida, os objetivos devem ser

estabelecidos e programados. Além disso, seja ele dirigido ou não, é uma atividade fundamental que possibilita a construção da identidade cultural da criança, contribuindo de certa maneira à formação de sua personalidade (Piaget, 1978); (Brugére, 1995); (Vygotsky, 1998).

São várias as dificuldades que existem com relação à definição e caracterização da brincadeira, entretanto é correto afirmar que a brincadeira assume um papel fundamental na vida dos seres humanos, a qual perpassa numa concepção sociocultural; não se pode negar que a brincadeira possibilita aos seus praticantes a ação de interpretar e assimilar o mundo, os abjetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas, sendo espaço característico da realidade. Neste sentido, coadunamos com a ideia de que:

Certamente não é apenas o desenvolvimento social que é enriquecido durante uma brincadeira. Podemos pensar na criança envolvida numa atividade que exige certo raciocínio, necessitando levantar hipóteses e solucionar problemas; ou ainda numa brincadeira qualquer a qual ela tenha possibilidade de construir conhecimentos e enriquecer o desenvolvimento intelectual (Piaget, 1978, p. 177).

Com isso, não podemos deixar de relacionar que a pessoa revive diversas situações enquanto ela brinca; situações estas que podem lhe causar alegria, ansiedade, medo e raiva, e que podem ser revividas em forma de brincadeira, o que favorece uma maior compreensão de seus conflitos e emoções. Dalsico e Gonçalves mencionam que:

[...]. O brincar, além de entretê-la, possui a intenção de assimilar as regras e as normas sociais, embora no período da infância a criança esteja à margem da vida social. A mãe e a ama acompanham a formação da criança, então o pedagogo vai lhe ensinar no cotidiano da casa o que é bom

e justo, usando a repreensão, as ameaças e os castigos, (Dalsico & Gonçalves, 2008, p. 67).

Por outro lado, cabe ressaltar que apenas na era do Romantismo que a brincadeira passou a ser vista como expressão da criança e a infância passou a ser compreendida como um período de desenvolvimento específico com características próprias. “Neste período as principais brincadeiras eram de piões, cavalinhos de pau, bola e entre outras” (Kishimoto, 1990, p. 27).

A partir desse período, vários pesquisadores passaram a desenvolver propostas pedagógicas com a utilização de brinquedos e jogos almejando o desenvolvimento da criança. Entre estes pensadores Fröebel, (2010), se destaca ao pensar a educação da criança baseada no brincar, com a mesma visão surge Decroly (2010), que elaborou materiais para educação de crianças deficientes com a finalidade de desenvolver a percepção, motricidade e raciocínio lógico, sendo sequenciado pela a médica Maria Montessori que desenvolveu uma metodologia de forma a implementar a educação sensorial. Com isso, Andrade e Moreira (2008), corroboram dizendo que:

O contato estabelecido entre crianças, [...] prioriza um estar junto e não um fazer coisas juntas de modo complementar. A esse padrão de relacionamento em situações lúdicas, diz-se jogo paralelo. O jogo paralelo não é uma brincadeira cooperativa, sendo comum à emergência de situações de confronto, disputa e conflitos. Há troca e ajuda mutua. Com a diminuição do egocentrismo ao longo do período pré-operacional, a cooperação aparecerá e o jogo evoluirá para as brincadeiras simbólicas, de imitação ou faz de conta... É possível identificar que a criança realiza combinações simples de várias representações para compor cenas (...). (Andrade & Moreira, 2008, p. 48).

Com isso observamos que estas combinações substituem

situações proibidas à criança com o objetivo de lidar melhor com suas emoções, superando assim seus medos e angustias. Dessa forma, segundo Wallon:

É através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é seguido por fase distinta, no entanto, é a qualidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso, e diante do resultado, temos a impressão que a criança internalizou por completo o aprendizado. Compreende que as etapas do desenvolvimento evidenciam atividades em que as crianças buscam tirar proveito de tudo. Os jogos comprovam as múltiplas experiências vividas pelas crianças, como: memorização, enumeração, socialização, articulação, sensoriais, entre outras (Wallon, 2010, p. 78).

Debruçando-se sobre as ideias de Wallon, percebe-se que os jogos para a criança é “progresso funcional, já para o adulto é regressão, porque o que existe é a desintegração global da sua atividade face ao real”. (*Ibid*, 1981, p.79). Com isso, percebe-se que em sua concepção, o lúdico/brincadeira não pode ser dissociado das atividades realizadas pela criança, sendo que esta deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensas e transformadoras com pretensão de moldar caráter.

Portanto, o jogo deve ser compreendido como uma ação voluntária, carregada de significados, contendo regras, valores e normas que possibilitam e estimulam os hábitos de boa convivência dentro do contexto sócio construtivista e interacionista, caso contrário, não é jogo; mas sim trabalho ou ensino descontextualizado. E por ser considerado jogo também deve transparecer sensações de bem estar proporcionando alegria, descontração, prazer e interesse aos que dele participam. Em relação às regras e funcionamento do jogo, é possível perceber que:

As regras estão, assim, na base de toda organização social. A regra, na qualidade de construção mental (intelectiva e simbólica) só se objetiva na prática, sendo a repetição um elemento fundamental de sua constituição como realidade social, à medida que configuram o ambiente da experiência e é a experiência que cria condições de sua apreensão e inteligibilidade. (...) Ao romper as regras, tendemos a propor alternativas, modificando o jogo, ou até criando outro jogo. A modificação do jogo ou jogo novo só se afirma na sua prática. As novas regras vão ganhando eficácia simbólica na reciprocidade, porque o jogo as supõem como princípio instaurador das relações entre os jogadores. (...) A reciprocidade seria, portanto, o fundamento de toda regra, o fundamento de toda cultura. (...) (Lévi-Strauss, 1957, p. 261).

Nisto se percebe, que é de muita importância que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças, bem como deve refletir sobre as condições corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade, compreendendo e respeitando seu caráter lúdico e impressivo (BRASIL, 1998).

Para tanto, o lúdico deve ser concebido como é um novo aliado da educação e precisa ser estudado, visto que muitos professores preconizam somente o brincar livre sem objetivos educacionais.

O brincar livre também é importante, mas se se almejam algum objeto em relação aos educados, este ser redimensionado, precisam de tempo para realizar-se como forma de atividades; assim sendo, o brincar dirigido pode possibilitar aos brincantes e aos proponentes, situações que

efetivem a ideia pretendida e organizada. O brincar somente por brincar deve ser repensado, pois para a criança este não surte efeito, seja ele fora ou dentro da sala de aula. Desta forma coadunamos com Andrade & Moreira, que argumentam:

As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar, bem como os estudos de psicologia infantil direcionado ou lúdico, permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação de forma geral (Andrade & Moreira, 2008, p. 56).

Piaget (1978, p. 74), em relação ao brincar, remete-o, “a origem das manifestações lúdicas acompanha o desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo”. De acordo com o mesmo, “o jogo simbólico tem início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo”. Concatenado a isso, Vygotsky (1998), pondera que:

[...], não é todo jogo da criança que possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue; porém, no jogo simbólico, normalmente, as condições para que ela se estabeleça estão presentes, haja vista que nesse jogo estão presentes uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta. As regras são partes integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente regrados. Ao desenvolver um jogo simbólico as crianças ensaiam comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaiá atitudes valores hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real (p. 96).

Nesse sentido, a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e sua

aptidão para utilizar as contingências do meio, a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. Assim sendo, as brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra.

Ainda na visão de Vygotsky, observamos que o autor concebe o faz-de-conta como importante fonte de promoção do desenvolvimento, à medida que desencadeia o uso da imaginação criadora, presente no processo de simbolização e de representação que leva a criança ao pensamento abstrato (Vygotsky, 1998).

Para tanto, cabe ao professor organizar situações de interação com objetos que possam ser utilizados para esconder o rosto ou o corpo todo da criança e do parceiro, num jogo de esconder e aparecer. Outras situações podem ser organizadas da mesma forma, fazendo aparecer e desaparecer brinquedos e objetos. Com isso as crianças irão elaborar a construção mental da imagem de um objeto ou pessoa ausente pouco a pouco.

O professor pode em propiciar situações para que as crianças imitem ações que representam diferentes pessoas, personagens ou animais, reproduzindo ambientes como casinha, trem, posto de gasolina, fazenda, entre outros. Esses ambientes devem favorecer a interação com uma ou mais crianças compartilhando um mesmo objeto, tal como empurrar o berço como se fosse um meio de transporte (Brasil, 1998, p. 45).

Dessa forma, se percebe que para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade

nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorre por meio de uma intervenção direta. A brincadeira é uma linguagem ocorre no plano da imaginação e com isso a criança passa a ter o domínio da linguagem simbólica.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. [...] Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros entre outras. [...] É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumindo, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasil, 1998, p. 176).

Nisto, para as crianças, o brincar é a forma pela qual elas passam a conhecem o mundo à sua volta. Já para os bebês, o brincar vai além do exercitar para desenvolverem suas habilidades inatas e se tornarem aptos a prover seu próprio sustento. O brincar é fundamental para a criança fazer a transição para a humanidade, natureza e a cultura. Contudo, todo brincar é carregado de sentimento, significação, simbologia e intenção; ninguém brinca por acaso.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O fato de uma criança, desde muito cedo, pode ser o comunicar por meio de gestos, sons

e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização de regras de papéis sociais (Brasil, 1998, p. 125).

Na brincadeira com as coisas do mundo, com os objetos da cultura, com as pessoas, a criança faz a passagem do brincar inato, para o lúdico, o jogo, o faz-de-conta, o imaginário, o simbólico, característica do humano. Por meio do jogo, a criança cria, recria, vive, revive, inventa, reinventa as mais inusitadas vividas e vivenciadas por elas e outrem. As situações imaginárias que atende certas necessidades e vontades, tanto fora, quanto dentro do que foi instituído.

Quando brincamos podemos conservar ou afastar coisas e pessoas perto de nós; podemos simbolizar, significar e re-significar para nós, sem outro propósito que não seja do jogo para o jogo, é através do brincar que a criança cria e dissolve significados. Com isso, se percebe que a criança brinca imitando a realidade, sendo que na maioria das vezes o adulto brinca para fugir da realidade. Assim, as crianças recolhem coisas da natureza e atribuem-lhes significados, conferindo-lhes certo valor simbólico enquanto brincam.

O brinquedo, portanto, tanto pode ser intencionalmente produzido como tal, quanto pode ser qualquer coisa investida da condição de brinquedo pelo brincante. Para entender um pouco dessa cultura, é necessário distinguir alguns de seus componentes principais: brinquedo,

brincadeira, jogo e ação lúdica.

O brinquedo supõe uma relação com a criança e um abertura, uma indeterminação quanto a uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo esta numa relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. (...) o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos abjetos reais, para que possa manipulá-los. (...) (Kishimoto, 1994, p. 37).

Contudo, esse não é por prioridade a centralidade desse trabalho; por não ser, então, não faz sentido esboçar com propriedade sobre tais. Ademais, compreendemos a importâncias de tais para o sucesso do processo de ensina aprendizagem, mas nos deteremos somente em discorre sobre, de forma a fundamentar a respeito de sua contribuição, tanto para o ensino quanto para a formação do caráter e da personalidade humana.

3. METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa científica de natureza qualitativa, a qual se configura por apresentar dados inerentes à qualidade ou não de algo, nesse caso os dados insatisfatórios aqui apresentados são provenientes do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Bauer & Gaskell (2012), tal tipologia de pesquisa exige que todo percurso desenvolvido seja documentado, ou seja, [...], o pesquisador deve estar

munido de elementos legais para possíveis imprevistos.

Com isso, há de ser considerado que a pesquisa qualitativa se difere das demais, pois, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opinião ou pessoas, mas ao contrário, explorar o aspecto de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (*Ibid.* 2012, p. 68), visando possibilitar melhorias nos futuros resultados.

A pesquisa foi desenvolvida de forma prática e objetiva, de forma a ser executado dentro e fora da sala de aula (extraclasse), por meio de aula expositiva e prática. Sendo a parte extraclasse realizada após o término das aulas do período vespertino no pátio da escola.

Entre algumas das indagações estabelecidas para a turma do 5º ano C, do ensino fundamental de nove, do período vespertino do ano letivo de 2011, tivemos: vocês conhecem bolita/birosca de gude? Vocês jogam com elas? Conhecem a origem da bola de gude? De que matéria ela era confeccionada? Quantos anos de duração este material têm? Sabiam que cada jogo tem suas regras? Quantas pessoas podem participar de uma partida do jogo de bola de gude? Que tal fazer um campeonato de bola de gude? Como, quando e aonde será? Entre outras. Logo, participou a equipe gestora da unidade escolar, sobre tal proposta, bem como foi informada sobre intenção de investigação (professor/alunos), sobre a premiação, momento e local de pesquisa, informando a data da realização, ressaltando sobre a importância de tal trabalho, para a turma naquele momento.

Também foi utilizada a pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente a origem e a importância do jogo, neste caso específico a

bola de gude, com fins de esclarecer historicamente sua importância para o processo de socialização e de aprendizagem.

Nesse sentido, em relação à importância da pesquisa bibliográfica, Gil (2019, p. 28), assevera que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem tem, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. [...].

Dada a sua importância e eficiência no contexto inerente à qualidade da pesquisa, assim como para o autor ora mencionado, tanto quanto para (Bauer & Gaskell, 2012), por conseguinte, esta modalidade de pesquisa não se exime de sua responsabilidade com a qualidade e veracidades dos dado-resultados apresentados. A seguir, apresentar-se-á, por meio do cronograma as etapas com suas respectivas atividades.

3.1 Cronogramas das atividades

A seguir, serão apresentadas as etapas concernentes à realização do projeto bola de gude. Este teve em sua execução durante quatro etapas, como estão detalhadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Cronograma: Etapas das Atividades Planejadas.

1^a etapa na sala de aula	Atividades desenvolvidas <ul style="list-style-type: none">● Pesquisa de campo;● Pesquisa bibliográfica;● Pesquisa na internet;● Discussões com estudantes e equipe gestora;● À leitura e escrita do projeto e do regimento.
2^a etapa extraclasse	<ul style="list-style-type: none">● Realização e disputas referentes à 1^a etapa.● Realização das atividades da 2^a fase;

	<ul style="list-style-type: none"> • Repescagem (perdedor X perdedor).
3^a etapa extraclasses	<ul style="list-style-type: none"> • Realização dos jogos com as crianças no pátio no período após a aula.
4^º etapa extraclasses	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e finalização das atividades do projeto BOLA DE GUDÉ; • Premiação dos campeões.

Fonte: da pesquisa.

Com isso é possível observar no quadro ora apresentado os elementos que foram trabalhados, bem como a sequência das atividades planejadas. Essa organização facilitou o desenvolvimento do projeto, além de nortear as ações que possibilitaram acompanhar o fazer pedagógico dos professores e a reações dos alunos.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma contínua, o qual necessita ser acompanhado, nesse projeto o resultado foi surpreendente, superou as expectativas, visto que outrora, a turma em que fora desenvolvido tal projeto, era considerada indisciplinada e de baixo rendimento. Durante a realização do projeto, foram percebidas grandes melhorias, tanto em relação ao cumprimento das regras de boa convivência quanto em relação às práticas de convivência, as quais refletiram sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, enfatiza-se que o projeto jogo de bola de gude tinha o principal objetivo de se trabalhar tanto às práticas sociais quantos as regras de boa convivência, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Nisto fora evidenciado que apesar de vários

inconvenientes, foi possível constatar que não somente o jogo bola de gude, mas todas as modalidades lúdicas, se bem planejada, com atividades dirigidas e organizadas, podem contribuir para o processo educativo, pois cada criança na sua singeleza e simplicidade, jamais poderá ser subestimada, elas têm capacidade de desenvolverem durante o ato do brincar.

Também, foram consideradas as etapas, iniciando pela participação, desde o aceite da proposta, perpassando pela pesquisa de campo, leitura, construção e aprovação das regras, até culminar com a realização das atividades.

Nisto, foi avaliado os posicionamentos em relação à aprovação do regimento, o qual foi construído de forma democrática, para não favorecer somente a visão de alguns. Desta forma, adotou-se e respeitou-se a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de cada aluno.

Para tanto, o ato de avaliar não foi considerado somente no final, mas durante a realização da proposta de trabalho, pois, pelo fato de sermos humanos, somos seres de espírito aberto ao lúdico, ao esporte, inclinado às vitórias, com pouca capacidade de perceber e aceitar o momento da derrota, sendo que estes momentos foram riquíssimos, pois nos possibilitaram reconhecer, acompanhar e contribuir para a formação do caráter humano. Com isso se percebe que ninguém melhor do que o adulto, sobretudo pais e professores, para dar esse respaldo às crianças, pois é nosso dever e responsabilidade dar condições às crianças para que, através do brincar, conquiste seu espaço, apropriando-se dos

conhecimentos que estão ao seu alcance, para um pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto “as contribuições da brincadeira de bola de gude para o resgate das regras de convivências e aprendizagem”, foi constatado que ao utilizar a brincadeira com o fim de despertar o interesse nas crianças para o aprendizado, percebeu relevante eficácia no uso de brincadeiras como estratégia de se alcançar resultados positivos no ato de aprender e ensinar.

Contudo, quando a brincadeira se estabelece um posicionamento na categoria de livre ou dirigido, é importante que as crianças tenham a liberdade de escolher o que brincar e com quem brincar, respeitando os interesses dos envolvidos. No caso de brincar de forma dirigida, à criança é exigido que aguçasse sua criatividade, para que dessa forma ela possa desenvolver suas potencialidades, dentro de um panorama preestabelecido, que além de primar por cumprimentos de objetivos, também haja prazer e autonomia nas execuções das brincadeiras.

Dessa forma, ao regente da turma, além da função de educador, cabe-lhe também, a função de despertar e possibilitar novas ideias às crianças, a fim de estimulá-las a pensar e a buscar soluções para seus problemas, através de comparações, que possam chegar às suas próprias conclusões.

Assim sendo, cabe ao professor mediar as atividades lúdicas, flexibilizando o tempo da brincadeira, criando condições propícias, bem

como, seu instrumento regulamentador. Pois com isso ele conhecerá o nível de desenvolvimento da criança, tanto de forma coletiva quanto de forma individual, fator que poderá facilitar seu trabalho, proporcionado melhorias e ampliando o conhecimento em relação à aprendizagem e dos relacionamentos interpessoais.

Um fator interessante que merece ser mencionado é que durante a execução do desse trabalho houve uma grande procura e interesse dos alunos de outras turmas, no sentido de quer participar. Porém, como a princípio foi pensado e organizado para ser desenvolvido com um público específico, o qual era objeto de estudo desta pesquisa, não foi possibilitado, na ocasião, a participação destes interessados, todavia entendemos ser pertinente trabalhar com outras turmas o projeto que fora executado. Assim, recomendamos um repensar as brincadeiras e jogos como estratégia metodológica a ser trabalhada, quiçá com todos os alunos e de forma interdisciplinar na escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. B. da S. F., & MOREIRA, A. R. C. P. (2008). **Psicologia III: Questões do Cotidiano Educacional** – Cuiabá MT.
- BAUER, M. W., & GASKELL, G. (2012). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** 10 ed. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional de Educação Infantil.** Brasília. Vol. 3
- BRUGÉRE, G. (1995). **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez.
- CASCUDO, Luís da Câmara. (1954). **Dicionário do folclore brasileiro.** S.P.
- Global Dimenstein, G. (2006). O mistério das bolas de gude: história humana quase invisível. Campinas, SP: Papirus.
- DECROLY, J. O. (2010). **Coleção Educadores.** Trad. Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Editora Massangana.
- DUARTE, O. (2004). **História dos Esportes** – 4^a ed. São Paulo: SENAC.
- FRIEDRICH, F. (2010). **Coleção Educadores.** Trad. Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- GIL, A. C. (2019). **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6^a ed. Atlas. São Paulo.
- Kishimoto, T. M. (2002). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Tompson Learning.
- Lévi-Strauss, C. (1957). Antropologia estrutural. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. Paris.
- PIAGET, J. (1978). **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- VYGOTSKY, L.S. (1998). **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (2010). **Coleção Educadora.** Trad e org.: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

CAPÍTULO 02

A CONVERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Dayane Soares de Macedo Brandão Barbosa

A CONVERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Dayane Soares de Macedo Brandão Barbosa¹

RESUMO

Este artigo explorou a integração de tecnologias digitais e novas metodologias pedagógicas no processo educacional, destacando como essa fusão transformou as práticas de ensino e aprendizagem. O objetivo principal foi analisar o impacto dessa integração no fortalecimento dos laços comunitários e na promoção de uma aprendizagem mais significativa e interativa. Para alcançar tal objetivo, adotou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, seguindo os parâmetros estabelecidos por Lakatos e Marconi (2003), que envolveu a exploração de literatura existente, incluindo artigos científicos e relatos de experiências educacionais inovadoras. Os principais autores consultados incluíram Alves (2017), que discutiu a importância das interações sociais no desenvolvimento humano; Parreira et al. (2023), que destacaram a emergência de novas metodologias pedagógicas; e Forquin (1999, citado por Almeida, 2019), que ofereceu perspectivas sobre a evolução do currículo em resposta às novas demandas educacionais. Essas referências forneceram uma base coesa para compreender a relevância e os desafios da implementação de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar. A análise concluiu que a integração efetiva de tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino promove não apenas uma aprendizagem mais engajadora e personalizada, mas também reforça o sentido de comunidade e pertencimento entre alunos, educadores e a sociedade em geral. O estudo de caso do Projeto ‘Ler Conecta’ exemplificou como práticas inovadoras podem responder a desafios educacionais complexos, ressaltando a importância de pesquisas contínuas nessa área para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Metodologias pedagógicas. Aprendizagem significativa. Interação comunitária. Inovação educacional.

¹ Must University, Estados Unidos.

ABSTRACT

This article explored the integration of digital technologies and new pedagogical methodologies in the educational process, highlighting how this fusion transformed teaching and learning practices. The main objective was to analyze the impact of this integration on strengthening community ties and promoting more meaningful and interactive learning. To achieve this goal, a bibliographic research methodology was adopted, following the parameters set by Lakatos and Marconi (2003), which involved reviewing existing literature, including scientific articles and reports of innovative educational experiences. The main authors consulted included Alves (2017), who discussed the importance of social interactions in human development; Parreira et al. (2023), who highlighted the emergence of new pedagogical methodologies; and Forquin (1999, cited by Almeida, 2019), who offered perspectives on the curriculum's evolution in response to new educational demands. These references provided a cohesive base for understanding the relevance and challenges of implementing technologies and innovative pedagogical practices in the school environment. The analysis concluded that the effective integration of digital technologies and active methodologies in teaching not only promotes more engaging and personalized learning but also reinforces the sense of community and belonging among students, educators, and society at large. The case study of the "Ler Conecta" Project exemplified how innovative practices can address complex educational challenges, emphasizing the importance of continuous research in this area for the development of more effective and inclusive educational strategies.

Keywords: Digital technologies. Pedagogical methodologies. Meaningful learning. Community interaction. Educational innovation.

1 INTRODUÇÃO

O artigo abordou a integração de tecnologias digitais e novas metodologias pedagógicas no processo educacional, enfatizando a relevância dessa fusão para a evolução das práticas de ensino e aprendizagem. Diante dos desafios impostos pelo contexto contemporâneo, especialmente a necessidade de adaptação a cenários adversos como a pandemia de COVID-19, o objetivo central foi investigar como essas inovações podem transformar o ambiente educacional, promovendo uma aprendizagem mais significativa e interativa. A pergunta de pesquisa que norteou este estudo foi: ‘De que forma a integração de tecnologias digitais e novas metodologias pedagógicas pode reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo os laços comunitários e a aprendizagem significativa?’

Para responder a essa questão, adotou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, conforme descrito por Lakatos e Marconi (2003), que envolveu a análise crítica de literatura existente sobre o tema, incluindo artigos científicos, relatos de experiências educacionais inovadoras e teorias pedagógicas relevantes. Utilizando a técnica de análise documental, os dados foram coletados de forma minuciosa, assegurando uma seleção diversificada de fontes que cobrissem amplamente o escopo da pesquisa. Posteriormente, os dados foram analisados de forma qualitativa, empregando-se a análise de conteúdo para identificar, codificar e categorizar as informações, permitindo a extração de padrões, temas e resultados críticos sobre o assunto em estudo. Essa abordagem permitiu uma compreensão das principais discussões relacionadas à inserção de tecnologias e metodologias ativas no contexto educacional, contribuindo significativamente para o mapeamento das tendências atuais, desafios e oportunidades na integração efetiva desses elementos na prática pedagógica.

O desenvolvimento do artigo foi estruturado em partes distintas que,

juntas, compuseram um panorama detalhado do tema. Inicialmente, discutiu-se a emergência de novas metodologias pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a sala de aula invertida, e sua crescente proeminência no cenário educacional. Posteriormente, explorou-se a relação entre currículo e tecnologia, destacando exemplos práticos de como a integração de recursos digitais tem reconfigurado o currículo escolar para tornar o ensino mais interativo e personalizado. A parte subsequente analisou o impacto dessas inovações no processo ensino-aprendizagem, ressaltando a importância da interatividade e da participação ativa dos alunos. Por fim, apresentou-se um estudo de caso sobre o Projeto ‘Ler Conecta’, exemplificando uma prática inovadora que, mediante a adversidade, conseguiu resgatar e fortalecer vínculos comunitários através da leitura e da comunicação.

Essa estrutura permitiu não apenas atender aos objetivos propostos, mas também oferecer respostas para educadores, gestores escolares e pesquisadores interessados na integração eficaz de tecnologias e novas metodologias no ambiente educacional, visando uma aprendizagem mais rica e significativa.

2 INTEGRAÇÃO DE CURRÍCULO E TECNOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO LETRAMENTO DIGITAL

A incorporação de tecnologias tanto em sua forma de hardware quanto de software nas salas de aula contemporâneas é um fenômeno incontestável que tem redefinido os paradigmas educacionais. A presença dessas tecnologias se tornou fundamental, não apenas por proporcionar recursos interativos e acesso a um vasto universo de informações, mas também por facilitar a comunicação entre alunos e educadores. Dispositivos móveis, computadores, tablets, aplicativos e plataformas educacionais desempenham um papel crucial ao abrir uma série de possibilidades para a aprendizagem colaborativa e personalizada. Essa evolução nos métodos de ensino demanda uma pesquisa, compreensão e implementação de

novas abordagens de ensino e aprendizagem com o objetivo de tornar os processos educacionais mais atraentes e eficazes para os estudantes do século XXI (Santana et al., 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil ressalta a importância de se estabelecer competências gerais que abrangem habilidades específicas necessárias para atender às demandas educacionais contemporâneas. Essa proposta inclui a integração de gêneros textuais digitais no contexto escolar, evidenciando a necessidade de um currículo que acompanhe as transformações sociais e tecnológicas em curso.

É de suma importância a pesquisa, compreensão e implementação das novas abordagens de ensino e aprendizagem, com o objetivo de tornar os processos educacionais mais atraentes para os estudantes do século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências gerais, nas quais se enquadram as habilidades específicas necessárias para atender a essas demandas. A BNCC propõe, assim, a integração dos gêneros textuais amplamente utilizados pelos alunos na era digital no contexto escolar. Estes gêneros contemporâneos devem ser incorporados de forma complementar às atividades de ensino cotidianas (Santana, 2023, p. 38).

A BNCC sugere que esses gêneros contemporâneos devem ser incorporados de forma complementar às atividades de ensino cotidianas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e representativa das práticas sociais vigentes (Santana, 2023).

O letramento digital surge como uma competência fundamental nesse novo cenário educacional, transcendendo barreiras sociais, econômicas e geográficas. Não se trata apenas de um fenômeno local, mas de um desafio global que permeia sociedades em todo o mundo. O conceito de letramento digital vai além da tradicional noção de alfabetização, alinhando-se com termos como illettrisme na França e literacia em Portugal, que descrevem diferentes facetas do letramento ampliado. Essa compreensão ampliada é crucial para endereçar as

complexas práticas sociais relacionadas à leitura e escrita digitais (Soares, 2004).

Quanto à integração de currículo e tecnologia, é imprescindível destacar alguns de seus usos práticos como exemplos ilustrativos dessa fusão. Um desses exemplos é o uso de plataformas educacionais que possibilitam a personalização da aprendizagem. Essas plataformas oferecem recursos que permitem aos educadores ajustar o conteúdo às necessidades individuais de cada aluno, facilitando assim a compreensão de conceitos complexos e estimulando o engajamento através de métodos interativos. Além disso, o acesso a bibliotecas digitais e bancos de dados online amplia significativamente o leque de recursos disponíveis para alunos e professores, ultrapassando as limitações físicas tradicionais do acesso à informação.

Outro exemplo é a implementação de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) em aulas de ciências, geografia e história. Essas tecnologias podem transportar os alunos para cenários históricos, ambientes geográficos distantes ou simulações de fenômenos científicos, proporcionando uma compreensão mais profunda e experiencial dos conteúdos abordados. A RA e a RV oferecem uma imersão que transcende os livros didáticos e as imagens estáticas, permitindo que os estudantes explorem conteúdos curriculares de maneira dinâmica e interativa.

Diante desse panorama, pode-se inferir que a utilização de tecnologias educacionais oferece oportunidades sem precedentes para o desenvolvimento de habilidades críticas, criatividade e colaboração entre os estudantes. No entanto, para que essa integração seja efetiva, é necessário que os educadores estejam adequadamente preparados e que o currículo seja constantemente revisado e adaptado para refletir as necessidades e realidades dos alunos na era digital.

Assim, o desafio reside não apenas na adoção de novas tecnologias, mas na criação de um ambiente educacional que valorize o letramento digital como parte integrante do currículo. Isso implica uma mudança de paradigma, na qual a

tecnologia deixa de ser vista apenas como uma ferramenta de ensino e passa a ser considerada um elemento central no processo de aprendizagem. A busca por estratégias pedagógicas inovadoras e a formação continuada de professores revela-se como aspectos cruciais para a efetivação dessa integração, garantindo que o currículo permaneça relevante e engajador para os estudantes do século XXI.

2.1 Transformações no Processo Ensino-Aprendizagem: A Emergência das Novas Metodologias Pedagógicas

O campo educacional, ao longo do tempo, tem sido cenário de transformações significativas, adaptando-se aos avanços sociais, econômicos e tecnológicos. Uma das alterações mais impactantes nesse contexto é a crescente ênfase em metodologias ativas, que se distanciam do modelo tradicional de ensino centrado na figura do professor.

As metodologias de aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido, e sala de aula invertida estão se destacando, indicando uma transformação significativa na abordagem tradicional de ensino e aprendizagem e sinalizando uma mudança paradigmática nas práticas educacionais. Essas novas abordagens pedagógicas colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a aplicação prática do conhecimento (Parreira et al., 2023, p. 154).

A concepção de currículo, segundo Forquin (1999, como citado em Almeida, 2019), deve ser entendida como uma organização sequencial e sistematizada do conteúdo a ser ensinado e aprendido ao longo de um determinado ciclo de estudos. Esta compreensão abrange o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os alunos devem desenvolver durante sua jornada educacional. Contudo, a definição precisa da natureza do currículo é complexa, pois ela se molda de acordo com os valores educacionais e os contextos específicos em que se insere.

Neste cenário de inovação pedagógica, o processo ensino-aprendizagem, sob a influência das novas metodologias, propicia uma experiência educacional mais rica e diversificada. Por exemplo, a tecnologia, ao ser integrada ao currículo, facilita o acesso a uma variedade de recursos didáticos, permitindo que os professores ofereçam uma aprendizagem mais adaptada às necessidades individuais dos alunos. A utilização de plataformas de aprendizagem online, softwares educativos e recursos multimídia não apenas enriquece o material didático disponível, mas também possibilita uma maior flexibilidade no processo educativo, permitindo que os estudantes avancem no seu próprio ritmo.

Além disso, a adoção de tais metodologias reconfigura o papel dos professores, que passam a atuar mais como mediadores do conhecimento do que como detentores exclusivos da informação. Esta abordagem favorece um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento é construído coletivamente, e não transmitido de maneira unilateral.

As instituições educacionais, por sua vez, enfrentam o desafio de adaptar suas estruturas e práticas pedagógicas para acolher essas inovações. Isso implica não apenas em investimentos em infraestrutura tecnológica, mas também na formação contínua dos docentes, capacitando-os para empregar as novas metodologias de maneira eficaz.

Portanto, as transformações no processo ensino-aprendizagem, mediadas pelas novas metodologias pedagógicas, representam um avanço significativo na direção de uma educação mais inclusiva, interativa e adaptada às exigências da sociedade contemporânea. A integração de tecnologias digitais neste processo não apenas potencializa o acesso ao conhecimento, mas também promove o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, preparando os alunos de maneira mais efetiva para os desafios futuros.

2.3 O Currículo e a Interatividade no Processo Ensino-Aprendizagem: Uma Perspectiva Integradora

A interação, um termo amplamente explorado em diversas áreas do conhecimento, assume um papel central no processo educacional, especialmente quando se considera a inclusão de tecnologias digitais na educação. Este subcapítulo visou, portanto, destacar a importância da interatividade, sem a pretensão de esgotar conceitualmente o termo, mas sim ilustrar como ele se manifesta e influencia o processo ensino-aprendizagem. Segundo Alves (2017, p.85), no campo da Sociologia, “a interação é crucial para o desenvolvimento humano em todos os aspectos da vida, moldando a personalidade individual a partir das influências do meio social”. Tal premissa encontra eco na educação, onde a interatividade, potencializada pelo uso de tecnologias, reconfigura o cenário pedagógico, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e participativa.

A adoção de tecnologia no currículo escolar marca uma evolução pedagógica, afastando-se do modelo tradicional de ensino para promover aulas mais interativas e colaborativas através de recursos digitais. Isso facilita a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, onde alunos e professores interagem continuamente, acessam uma vasta gama de materiais didáticos e compartilham trabalhos em equipe, ultrapassando os limites físicos da sala de aula. A tecnologia também propicia feedback instantâneo, essencial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, tornando o ensino mais envolvente e eficaz. Assim, a interatividade se estabelece não só como ferramenta de ensino, mas como pilar de um ambiente educativo colaborativo e adaptável.

A interação mediada por tecnologia no ambiente educacional não se limita ao acesso e à disseminação de informações; ela engloba a criação de uma comunidade de aprendizagem onde o conhecimento é co-construído. A aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos ou a sala de

aula invertida, integradas às ferramentas digitais, amplia as possibilidades de interação, transformando os alunos em protagonistas de seu processo de aprendizagem. Essa abordagem facilita o desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento crítico, criatividade e solução de problemas, essenciais para a formação do cidadão do século XXI.

Neste cenário, o currículo deve ser concebido de maneira a incorporar a interatividade como um de seus pilares, garantindo que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma estratégica para enriquecer a experiência educacional. Isso implica em uma reavaliação contínua das práticas pedagógicas e dos conteúdos programáticos, tendo em vista não apenas a integração de novas tecnologias, mas também a promoção de um ambiente de aprendizagem que estimule a participação ativa e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, a interação no processo ensino-aprendizagem, mediada por recursos tecnológicos, representa uma oportunidade ímpar para a reconfiguração do currículo escolar. Ao adotar uma perspectiva integradora, que valoriza a interatividade como elemento central na educação, as instituições de ensino podem oferecer uma formação mais alinhada às demandas contemporâneas, preparando os alunos de forma efetiva para os desafios e oportunidades do mundo atual.

2.4 Reconfiguração do Currículo Escolar Através da Inovação e Interatividade: A Experiência do ‘Ler Conecta’ na EMEF Benedita Torres

No contexto das profundas mudanças impostas ao setor educacional pelo cenário pós-pandêmico, a inovação pedagógica desponta como um elemento crucial para sustentar o engajamento e a continuidade educacional. Refletindo sobre esta necessidade, o ‘Ler Conecta’, desenvolvido pela EMEF Benedita Torres em Canaã dos Carajás (PA) sob a orientação de Elenjusse Soares,

representa um paradigma de como a tecnologia e novas metodologias pedagógicas podem ser mobilizadas para reforçar a conexão comunitária e promover uma aprendizagem significativa. Este capítulo examinou, então, a transformação curricular impulsionada por esta iniciativa, ancorando a análise nos referenciais teóricos que têm fundamentado a discussão ao longo deste artigo.

A reconversão da EMEF Benedita Torres, de escola para hospital de campanha e posteriormente de volta para instituição educacional, simboliza um desafio singular à sua comunidade. A necessidade de reestabelecer o espaço físico e reforçar os vínculos afetivos e pedagógicos no pós-pandemia catalisou o desenvolvimento do projeto. Este projeto, conforme descrito por Alves (2017) no contexto da interação social, e corroborado por Parreira et al. (2023) no que tange à inovação pedagógica, ilustra a capacidade de iniciativas bem estruturadas de responder a desafios educacionais complexos através da integração de tecnologia e novas abordagens de ensino.

Através da realização de rodas de leitura virtual, a criação de uma biblioteca virtual, e a organização de clubes de leitura, o ‘Ler Conecta’ não apenas promoveu a interação entre estudantes, famílias e escritores, mas também reconfigurou o currículo escolar para incluir práticas pedagógicas que valorizam a leitura e a comunicação como ferramentas de aprendizagem. Este movimento reflete os princípios articulados por Forquin (1999, como citado em Almeida, 2019) sobre a necessidade de um currículo que evolua para atender às demandas contemporâneas de aprendizagem, integrando novas competências e metodologias.

A ampliação da jornada de professores e a criação de plantões de aprendizagem, focados em alunos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçam o compromisso com a inclusão e acessibilidade, alinhando-se à ênfase na personalização da aprendizagem e no uso de tecnologia para fomentar a diversidade educacional, conforme apontado por Santana (2023). O projeto ‘Ler

Conecta', impactando positivamente Novo Brasil e Canaã dos Carajás, destaca-se segundo Soares (2004) pela promoção do letramento digital como ferramenta de desenvolvimento social e cultural, evidenciando que a integração de tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras pode enriquecer significativamente a aprendizagem. Assim, essa experiência demonstra como a inovação e interatividade podem remodelar o currículo escolar, fortalecendo a comunidade e sublinhando o papel vital da educação no desenvolvimento humano e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo evidenciam como a integração de novas metodologias pedagógicas e o uso estratégico de tecnologias digitais podem transformar o cenário educacional, promovendo uma aprendizagem significativa e fortalecendo os laços comunitários dentro e fora do ambiente escolar. Através da análise de práticas inovadoras, como o Projeto 'Ler Conecta' da EMEF Benedita Torres, foi possível ilustrar concretamente o potencial dessas abordagens para reconfigurar o currículo, aumentar a interatividade no processo de ensino-aprendizagem e responder eficazmente aos desafios impostos por contextos adversos, como o da pandemia de COVID-19. Este artigo alcançou seus objetivos ao demonstrar como a educação, apoiada na inovação e na interatividade, pode transcender limitações físicas e socioeconômicas, reforçando o papel da escola como um espaço de desenvolvimento integral, inclusão e transformação social.

Assim, estimula-se que mais pesquisas sejam realizadas sobre esse assunto, explorando a fundo as sutilezas e os impactos a longo prazo dessas práticas pedagógicas inovadoras. A continuidade dos estudos permitirá não apenas aprimorar as estratégias educacionais existentes, mas também identificar novas oportunidades e desafios que surgem na intersecção entre educação, tecnologia e sociedade. Dessa forma, poderão ser desenvolvidas abordagens

ainda mais eficazes e inclusivas, que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos em um mundo em constante mudança, garantindo que a educação continue a ser uma força motriz para o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. C. D. (2019). Convergências entre currículo e tecnologias. p. 56. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber.
- Alves, M. A. D. (2017). A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, p.89.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas.
- Parreira, D. C., Barros, A. M. R., Santos, D. S., Costa, J. W. M., & Sales, R. S. (2023). A Metodologia Ativa, a Aprendizagem Significativa e Sala de Aula Invertida: O Amanhã no Presente - Tecnologia, Inovação e Aprendizagem Ativa. p. 154. Editora Metrics, Santo Ângelo, Brasil.
- Santana et al., (2023). Direitos, Tecnologias e Educação: Contribuições Abrangentes. p. 38. Itapiranga: Schreiben. ISBN: 978-65-5440-144-9. DOI: 10.29327/5287566. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372737535_DIREITOS_TECHNOLOGIAS_E_EDUCACAO_CONTRIBUICOES_ABRANGENTES. Acessado em 04 de março de 2024.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, (25), pp. 5-17 e 59-60. Minas Gerais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acessado em 04 de março de 2024.

CAPÍTULO 03

ESTUDO SOBRE A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA-MT

Geisila Aparecida do Nascimento Batista

Antônio Gomes

José Olimpio dos Santos

Dayane Freitas de Lourdes

ESTUDO SOBRE A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA-MT

Geisila Aparecida do Nascimento Batista¹

Antônio Gomes²

José Olimpio dos Santos³

Dayane Freitas de Lourdes⁴

RESUMO

As instituições de ensino são tratadas como qualquer organização empresarial em termos administrativos, tendo influências externas e internas, sendo que a atuação de seus colaboradores é influenciada diretamente pela Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). O presente artigo metodologicamente é de natureza qualitativa e visa analisar a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) os Servidores Administrativos do Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda, com relação à segurança do trabalho, saúde ocupacional e prevenção de acidentes, assim como sua origem e evolução histórica, aspectos conceituais, fatores determinantes. O objetivo específico é de identificar as ações desenvolvidas pelo Instituto em relação à QVT e ao bem-estar dos servidores do setor administrativo e conhecer o nível de satisfação dos mesmos em relação ao programa. Os métodos e técnicas utilizadas no estudo foram amparados nos discursos de vários teóricos da pesquisa científica, sendo que os levantamentos dos dados foram obtidos através de questionários e observações de estágio na instituição. Na análise dos resultados podemos observar que há interesse da instituição em promover um ambiente propício aos servidores, bem como conhecem a importância e sabem o que tem que fazer para ter QVT, mas tratam o assunto com leveza. Na conclusão do tema podemos ver que poucos têm interesse real sobre a temática abordada, não dando o devido valor ao que está sendo oferecido para melhorar a qualidade de vida dos servidores, mas se buscamos ter longevidade, temos que nos preocupar com o assunto e fazer disso nossa meta de vida.

Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho. Gestão. Instituição de Ensino. Satisfação.

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.

² Universidade de Cuiabá, Brasil.

³ Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

ABSTRACT

Institutions of education are treated like any business organization in administrative terms, having external and internal influences, and the work of its employees is directly influenced by Quality of Life at Work (QVT). The present article is methodologically qualitative and aims to analyze the Quality of Life at Work (QVT) the Administrative Servants of the Federal Institute of Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda, in relation to work safety, occupational health and accident prevention, as well as as its origin and historical evolution, conceptual aspects, determining factors. The specific objective is to identify the actions developed by the Institute in relation to QVT and the well-being of the servers of the administrative sector and to know the level of satisfaction of them in relation to the program. The methods and techniques used in the study were supported by the discourses of several theorists of scientific research, and the data were collected through questionnaires and internship observations at the institution. In the analysis of the results we can observe that there is interest of the institution in promoting an atmosphere conducive to the servants, as well as they know the importance and they know what it has to do to have QVT, but they treat the subject with lightness. At the conclusion of the topic we can see that few have real interest in the subject addressed, not giving due value to what is being offered to improve the quality of life of the servers, but if we seek to have longevity, we have to worry about the subject and do our life goal.

Keywords: Quality of Life at Work. Management. Teaching Institution. Satisfaction.

1. INTRODUÇÃO

A literatura tem apontado que as perspectivas do terceiro milênio para vida humana será marcada pela preocupação que estes terão em querer se destacar em todas as suas ações, visto que tal fator se confira mediante a busca constante de conhecimento que converge à tríade do bem-estar: físico, mental e espiritual, sendo que a qualidade de vida dentro e fora do trabalho evidencia um novo rumo às relações laborais.

A temática Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) vem sendo objeto de pesquisa científica nos espaços organizacionais, pois se trata de uma discussão sobre o bem-estar e produtividade do trabalhador, além de uma abordagem estratégica da gestão de pessoas associada à competitividade e responsabilidade social interna.

O presente trabalho visa analisar a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos Servidores Administrativos do Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda, com relação à segurança do trabalho, saúde ocupacional e prevenção de acidentes.

Segundo Oliveira e Medeiros (2012, p. 114) “o tema é de interesse de todos nós, porque convivemos com isso [...] devemos nos atentar para o fato de que só temos uma vida, e que dela devemos cuidar. Por isso, a necessidade de cuidarmos bem da qualidade com que vivemos nossa vida, especialmente no trabalho”.

Nesta perspectiva é necessário refletir sobre a questão da vida e da sobrevivência pois, por mais que em algumas vezes nos sintamos insubstituíveis, detentores de todas as formas de conhecimento, devemos nos perceber como seres finitos e sujeitos às intempéries da vida. Há tempos

a ciência vem tentando identificar formas de minimizar e, quiçá resolver as mazelas que afetem nossa qualidade de vida, bem como, através de mecanismos específicos, proporcionar seu prolongamento, porém, em alguns aspectos tem obtidos resultados poucos satisfatórios.

E com a mesma intenção, contudo, da forma mais acirrada, ultimamente o ser humano visa tais dispositivos, investindo no trabalho, pois comprehende-se que o trabalho é o principal meio para adquirirmos o sustento econômico, sendo que este não deveria ser somente uma busca de manutenção, mas uma forma de vivenciar experiências e ações significativas da vida humana.

Nesse contexto, a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), como objeto de pesquisa, despertou interesse para que se pudesse sensibilizar os indivíduos a usar seus valores, personalidades, emoções e atitudes na direção dos interesses da Instituição, gerando satisfação do servidor no convívio social e laboral em seu ambiente, além de melhorar as metas de produtividade.

Dessa forma, nesse novo milênio, faz se necessário entender que a QVT é mais do que uma forma de garantir a permanência do ser humano no ambiente de trabalho, é a maneira que buscamos melhores condições, seja no âmbito social, mental ou emocional, possibilitando identificar suas contribuições, ou não, à produtividade. Pois, o fato do trabalhador gostar do que faz pode, com certeza, estar associado a fatores como satisfação, realização e melhoria na produção. Dada que a premissa de se sentir bem no trabalho permite também, de certa forma, ser interpretada como fatores que interferem tanto na qualidade de vida quanto na melhoria de

desempenho e produtividade no ofício do labor. Por outro lado, as pessoas que não se identificam com aquilo que fazem, são infelizes e suas necessidades não são atendidas e, ainda, desenvolvem baixa qualidade de vida, e concomitantemente poderá apresentar pouca produtividade no trabalho por não gostarem daquilo que fazem.

Contudo, vale ressaltar que o fator Qualidade de Vida jamais deve ser visto e entendido somente em relação ao labor, pois seria ledo engano pensar assim, visto que tal fator é a mola propulsora da atividade trabalhista, e com isso, ela não deve ser percebida somente quando se referem ao trabalho. Portanto, essa questão deve ser considerada, pensando que os fatores que o impulsiona a qualidade laboral, dentre eles a saúde física, mental, social e espiritual, estão diretamente relacionadas com sua família e colegas de trabalho, ou seja, em geral seu meio social. Tudo isso faz parte de sua vida e de uma forma ou de outra influencia na qualidade de vida no trabalho.

O trabalhador deve ter segurança e sentir que a remuneração, quer dizer o salário que será pago, é suficiente para a atividade que ele está desempenhando. Entretanto, ele deve se sentir valorizado, prestigiado e feliz, como se estivesse contribuindo para o melhor andamento da instituição (GOLEMAN, 2007).

Nesse sentido, como ora já foi mencionado, os objetivos específicos visaram identificar as ações desenvolvidas pelo Instituto em relação à Qualidade de Vida no trabalho dos servidores, além de traçar o perfil profissional dos servidores que compõem o quadro de funcionários do setor administrativo da instituição, conhecer o nível de satisfação dos

servidores com relação à QVT e apresentar sugestões de melhorias que possam ser inseridas no cotidiano desses servidores.

O tema se justifica dada a importância de se enfatizar a respeito do trabalho realizado nessa instituição, tanto sobre a saúde de seus trabalhadores como o grau de satisfação destes, visto que a jornada trabalhada soma uma quantidade considerável de tempo nos espaços de trabalhos. Dessa forma, a maioria de nós desenvolvemos uma atividade laboral e grande parte de nossa existência acontece dentro das organizações. Portanto, a relação entre local de trabalho e trabalhador pode ser extremamente significativa para nossa qualidade de vida. E, por esse motivo, o tema foi escolhido.

1.1 Breve histórico da Qualidade de Vida no Trabalho

A evolução histórica da qualidade de vida no trabalho passou por vários estudos, mudanças e desafios. Advindo das revoluções industriais até aos dias atuais; contudo, agora a qualidade de vida dos trabalhadores de toda e qualquer instituição vem perpassando pelos oriundos dos avanços tecnológicos, que exigem habilidades e competência específicas para serem operacionalizadas, e dessa forma, novas regras são exigidas aos serviços de manejo e produção da qualidade (Bettega, 2010 e Kenski, 2015).

1.1.2 Conceituando Qualidade de Vida

De acordo com a literatura, a ciência tem demonstrado intensa preocupação a respeito da influência das condições físicas do local de

trabalho na produtividade industrial, sendo que as primeiras investigações surgiram na década de 1920, nos Estados Unidos (Schmidt, 2004).

No século XX, muitas foram as contribuições dos pesquisadores para o estudo sobre a satisfação dos trabalhadores em seu ambiente de trabalho. A este respeito vale ressaltar as contribuições de Helton Mayo (1947), considerado por muitos o precursor dos estudos sobre o comportamento humano no trabalho, estudos estes que nortearam a Teoria das Relações Humanas, reafirmando a necessidade do processo de humanização e democratização do trabalho industrial, cujas pesquisas, conforme Ferreira, Reis e Pereira (1999), Hampton (1991) têm contribuído significativamente para o estudo do comportamento humano, bem como da motivação que impulsiona os indivíduos à definirem e alcançarem metas organizacionais e refletirem a respeito da Qualidade de Vida do Trabalhador, sobretudo a partir das análises apresentadas na ocasião no início da década de 1920, dando assim o marco inicial à escola de Relações Humanas. De forma concatenada Rodrigues (2016, p. 57), ao abordar sobre o trabalho, salienta que:

A maior contribuição do trabalho [...] consiste na constatação de que o pagamento ou recompensa salarial não era o único fator decisivo na satisfação do trabalhador, e que o ser humano é motivado por recompensas sociais, simbólicas e não materiais. Algumas críticas foram feitas aos estudos de Mayo, sobretudo quanto aos procedimentos metodológicos adotados. Mas não se pode desconsiderar o pioneirismo nos experimentos de Hawthorne, e sua grande relevância para os estudos do comportamento humano e para a Qualidade de Vida no Trabalho.

Segundo Rodrigues (2016), com outros títulos em diferentes contextos, mas sempre voltada para facilitar ou trazer satisfação e bem-

estar ao trabalhador na execução de suas tarefas, a qualidade de vida sempre foi objeto de preocupação da humanidade e no entanto, mesmo sendo palco de discussões, tanto em outrora como nesse século, há ainda alguns que a ignoram, porém, não deixam de exigir que seus colaboradores apresentem bons resultados e ou produto final de qualidade.

Percebe-se que essa incessante busca pelo significado do termo Qualidade de Vida (QV) é tão antiga quanto à civilização. Tal fato remete aos os filosóficos, sendo que os mesmos, desde a antiguidade, já buscavam um conceito para explicar a vida com qualidade. Qualidade essa que, na visão aristotélica, estava ligada aos sentimentos relacionados à felicidade e à realização (Rodrigues, 2016).

Constata-se que a temática inerente à QVT, tem-se “desenvolvido bastante desde a década de 1970, mostrando alguns modelos para observá-la e para definir o que as organizações podem fazer para providenciar melhores condições de vida para os membros internos, seus recursos humanos” (Oliveira e Medeiros, 2016, p. 117).

Nesse sentido, de acordo Chiavenato (2008), o termo QVT foi cunhado por Louis Davis, na década de 1970, quando desenvolvia um projeto sobre desenho de cargos. Para ele, o conceito de QVT refere-se à preocupação com o bem-estar geral e a saúde dos trabalhadores no desempenho de suas tarefas.

Posteriormente alguns autores europeus desenvolveram outras conceituações dentro da abordagem sócio técnica e da democracia industrial. Então, na década de 1970, surge um movimento pela qualidade de vida no trabalho, principalmente nos EUA, devido à preocupação com

a competitividade internacional e ao grande sucesso dos estilos e das técnicas gerenciais dos programas de produtividade japonesa, centrada nos empregados, Chiavenato (2008).

Nesse sentido percebe-se que existia uma tentativa de integrar os interesses dos empregados e empregadores através de práticas gerenciais capazes de reduzirem os conflitos. A esse respeito Nishimura argumenta:

O conceito é abrangente e não consensual, necessitando ser definido com clareza (Fernandes, 1996), pois como enfatiza Werther e Davis (1983), os cargos e postos de trabalho representam não apenas uma fonte de renda para os trabalhadores, mas também um meio de satisfazerm suas necessidades de toda ordem, com reflexos evidentes em sua qualidade de vida. As reformulações do trabalho constituem o objetivo principal das ações implicadas na QVT, visando garantir maior eficácia e produtividade aliadas ao atendimento básico das necessidades dos trabalhadores, (2008, p. 120).

Tanto nesse século, quanto em outros, sempre se tiveram dificuldades em definir os conceitos de qualidade de vida, pois tais conceitos envolvem o homem em um universo holístico, além da perspectiva do bem-estar físico, mental e espiritual. Para termos uma boa qualidade de vida devemos observar um todo: como está sua vida no ambiente do trabalho? Sem complicações? Em relação trabalho desempenhado está feliz? E o relacionamento com os colegas e superiores? E a vida familiar está sobre controle? Bem resolvida? E o seu relacionamento espiritual com Deus?”. Oliveira salienta que quando esses pilares estão em harmonia a nossa vida também estará bem.

E a conceituação do termo QVT? Poderíamos definir algo tão amplo? Seria possível colocar em uma frase algo que transmitisse a ideia que temos sobre como viver com qualidade na relação com o trabalho?

Poderíamos colocar várias ideias, aglutinar e, com criatividade, elaborar uma definição. Mas provavelmente, algumas áreas laborais ficariam de fora em um exercício desse tipo (Oliveira, 2012, p 76).

Para se obter uma qualidade de vida no trabalho envolve a qualidade de vida total. E nesse termo o foco não é somente a qualidade de vida do empregado, mas também do empregador.

Qualidade de vida no trabalho (QVT) é o conjunto de ações de uma empresa que envolve a implantação de melhorias e inovações gerenciais e tecnológicas no ambiente de trabalho. A construção da qualidade de vida no trabalho ocorre a partir do momento em que se olha a empresa e as pessoas como um todo, o que chamamos de enfoque biopsicossocial. O posicionamento biopsicossocial representa o fator diferencial para a realização de diagnóstico, campanhas, criação de serviços e implantação de projetos voltados para a preservação e desenvolvimento das pessoas durante o trabalho na empresa, (França, 1997, p. 80).

1.1.3 A Importância da Qualidade de Vida no trabalho

Conforme Rodrigues (2016) durante muito tempo, ao falar-se em qualidade nas empresas, enfatizava-se principalmente a produção. Hoje se fala não apenas em qualidade no trabalho, mas também em qualidade de vida dos empregados. Isso significa que os empregados precisam ser felizes.

Qualidade de vida no trabalho pode ser referência ao nível de felicidade ou insatisfação com a carreira escolhida. Diz-se que, aqueles que estão satisfeitos com suas carreiras, têm uma alta qualidade de vida no trabalho, enquanto aqueles que não estão, de alguma forma, são considerados com uma baixa qualidade de vida no trabalho.

Ter uma qualidade de vida é ter mente saudável e a capacidade de

refletir e reagir positivamente em outros aspectos

do dia a dia, com a família, trabalho e relacionamentos sociais.

Manter equilíbrio exige força de vontade. Diante dos desafios, devemos buscar minimizar a ansiedade e potencializar os aspectos que se convergem em saúde física, mental e emocional:

De acordo com os estudos de Oliveira e Medeiros (...), resultados de pesquisas acadêmicas e científicas dizem que os indivíduos com boa QVT contribuem muito mais efetivamente com a organização, uma vez que se tornam mais motivados para o trabalho, mais satisfeitos, mais comprometidos, com as cargas de estresse e *burnout* em níveis compatíveis com a atividade profissional, entre outros aspectos positivos, (Oliveira e Medeiros *Apud*, Navarro, 1999; et al, 2008, p. 89).

É de pouca valia ofertar bons salários, recompensa, alguns benefícios ou ainda ter participação nas receitas se o funcionário não se sentir envolvido, valorizado e reconhecido. É importante que os empregadores prestem mais atenção em seus funcionários, porque hoje funcionário satisfeito é sinônimo de produtividade.

1.2 Breve Históricos da Instituição Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), foi criado nos termos da Lei nº. 11.892[2008], por intermédio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agro técnica Federal de Cáceres. Atualmente o IFMT possui no Estado de Mato Grosso qualidade de campi em funcionamento e três em etapa de implantação.

Constitui como missão do IFMT oferecer uma educação profissional e tecnológica pública, gratuita e de qualidade. A instituição busca contribuir também para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural do país, sem perder de vista o seu caráter inclusivo e sustentável.

Na ocasião da pesquisa o campus IFMT, Pontes e Lacerda contavam com 88 servidores, sendo 55 professores e 33 administrativos. O Campus ainda está em expansão, possuindo algumas deficiências em relação ao acesso a deficientes, pois precisa ser adaptado para atender melhor aos alunos e servidores. As salas destinadas aos setores ainda são poucas e não atendem as necessidades de todos.

Quanto ao setor de Gestão de Pessoas ainda divide a sala com o setor de Patrimônio, sendo que o setor deveria ter uma sala especial por ter um servidor que possui Necessidade Especial (PCD) e que precisa de um ambiente livre de ruídos, pois depende da Audição para exercer seu trabalho.

No IFMT existe hierarquia através de um organograma, sendo que todos os setores são subordinados à Direção-geral do órgão, mas cada setor tem sua autonomia e cada coordenação é subordinada às chefias de departamentos.

Em 24 de fevereiro de 2014, foi criado, através da Portaria nº 326, o programa de Qualidade de Vida no Trabalho implantado pelo setor de Gestão de Pessoas que visa a melhoria da qualidade de vida dos servidores ao promover a conscientização para adoção de hábitos saudáveis.

O objetivo do programa é promover ações que busquem a mudança

de comportamentos de risco à saúde e a adoção de hábitos saudáveis entre seus servidores. Além de promover ações que possam contribuir para a prevenção de doenças e promoção de saúde; valorizando o servidor, com ações que promovam o aumento da autoestima.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos e técnicas utilizadas no estudo foram amparados nos discursos de vários teóricos da pesquisa científica. Os levantamentos dos dados foram obtidos através de questionários e observações de estágio na instituição. Na análise dos resultados podemos observar que há interesse da instituição em promover um ambiente propício aos servidores, bem como conhecem a importância e sabem o que tem que fazer para ter QVT, mas tratam o assunto com leveza.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa em que os autores, enfatizam que “a pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las com objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (Bauer e Gaskell, 2012, p. 30). Os métodos e técnicas que foram utilizados nesse estudo foram amparados no discurso de obras que serviram para fundamentar essa pesquisa científica de natureza qualitativa, (Bauer e Gaskell, 2012). Foi realizado um estudo sistemático de materiais acessíveis ao público que abordaram o tema Qualidade de Vida no Trabalho, desenvolvido com base em materiais diversos como livros, revistas, jornais e redes eletrônicas.

O levantamento dos dados foi realizado pelos instrumentos de

pesquisas, entrevistas, questionários com perguntas abertas, fechadas e técnicas de observação com os servidores do setor administrativo no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda, tendo em vista que o estágio exigido pelo curso foi feito na Instituição e houve também a coleta de dados através dele (Bauer e Gaskell, 2012).

3. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação dos resultados entregamos 30 questionários aos servidores administrativos, e foram devolvidos somente 16 desses. Dos que não devolveram os questionários, uma parte entrou de férias, outros não tiveram interesse, e também houve, na ocasião da pesquisa, paralisação de aproximadamente quatro (4) meses dos funcionários e não conseguimos encontrá-los.

Para responder aos objetivos específicos procuramos identificar as ações desenvolvidas pelo Instituto em relação à Qualidade de vida no trabalho dos servidores, traçar o perfil profissional dos servidores que compõem o quadro de funcionários do setor administrativo da instituição, conhecer o nível de satisfação dos servidores com relação à QVT e apresentar sugestões de melhorias que possam ser inseridas no cotidiano dos servidores do IFMT – Campus Pontes e Lacerda.

Foi possível observar na questão “se a instituição desenvolve algum tipo de programa com relação à QVT de seus servidores”, que a maioria respondeu que sim, uma vez que foi implantado desde 2014 o programa Qualidade de vida no Trabalho. Este é um fator importante a se observar, visto que os entrevistados reconhecem a implantação do

programa, bem como a intervenção da instituição neste sentido.

Na questão que se tratava de “quanto aos equipamentos utilizados no seu dia a dia estarem compatíveis para o bom andamento das atividades laborais e seu bem-estar laboral,” quase 100% respondeu que sim, uma vez que a instituição está procurando fazer adaptações necessárias para que todos possam estar bem ambientados no trabalho, utilizando os equipamentos ergométricos para a prevenção de doenças laborais, como descanso para os pés e os punhos para cada servidor.

Este contexto coaduna com a visão de França, (1997), que argumenta no sentido de se atentar para alguns equipamentos fundamentais nos locais de trabalhos, primando pela qualidade de vida dos trabalhadores.

Na questão que indaga “se o servidor realiza atividades para redução do estresse ocupacional”, menos da metade deu uma resposta afirmativa, uma pequena parte respondeu que às vezes e isso pode ser visto como não preocupação com a redução de estresse, mesmo porque só sentiremos essa necessidade quando estivermos com problemas de saúde proveniente do estresse no trabalho. Tais informações também são enfatizadas por Oliveira (2012) ao salientar sobre qualidade de vida dos trabalhos, visto que tal qualidade reflete sobremaneira também na vida fora do ambiente de trabalho.

Quando questionados “se a instituição desenvolve algum tipo de atividade motivacional junto a seus servidores”, a maioria respondeu que não. Esse fato leva a pensar que ou os entrevistados não entenderam a pergunta ou não reconhecem que os programas realizados pela instituição

sejam motivadores, mas apenas laborais, demonstrando assim uma fragilidade do programa.

Quando buscamos identificar “se a instituição disponibiliza a seus servidores cursos de capacitação e aperfeiçoamento para que possam desempenhar suas atividades laborais com qualidade”, percebemos que a maioria respondeu afirmativamente, mostrando que a instituição se preocupa com o bom andamento do trabalho e o conhecimento de seus servidores, demonstrando assim uma fortaleza do programa.

A este respeito, percebe-se que as respostas apresentadas convergem com os pensamentos de Chiavenato (2008), quando o este versa sobre QVT, pois na concepção do autor, tal preocupação está intrinsecamente atrelada ao bem bem-estar geral e à saúde dos trabalhadores no desempenho de suas tarefas, refletindo assim na qualidade de vida dos trabalhadores.

Quando questionados sobre “se você está satisfeito com as atividades que desempenha no seu ambiente de trabalho”, a maioria respondeu que sim, uma vez que a satisfação é o modo como podemos levar adiante um trabalho para a vida toda, pois o serviço público, muitas vezes é aspirado por uma boa parte da população, uma vez que oferece estabilidade e bom ambiente.

Em relação à questão que procurou identificar o “grau de satisfação com relação a valorização funcional despendida pela instituição a seus servidores”, percebe-se que há uma maioria satisfeita, isso mostra que a valorização está sendo percebida por boa parte dos entrevistados. Quanto se trata dos que não estão satisfeitos, há uma grande preocupação

envolvendo essa parcela, pois estes poderiam rever suas prioridades e mesmo procurar outras ocupações visto que ficar no trabalho em que não há satisfação pode causar problemas de saúde.

Na questão “se o trabalho afeta sua vida pessoal”, a maioria respondeu que sim, isso mostra que o trabalho, o relacionamento com os colegas e superiores, a vida familiar e o seu relacionamento espiritual com Deus, são os pilares que, em harmonia, deixa nossa vida também harmônica.

Numa análise holística a respeito das respostas apresentadas, pode-se averiguar que cada entrevistado, quando indagado sobre “o que é qualidade de vida?”, respondeu que é QVT está relacionada a bem-estar, satisfação no trabalho, e a maioria acredita que é ter um corpo e mente saudável, bem como viver com saúde.

Analizando os aportes que culminaram nas respostas a respeito da questão: “para você, o que é ter qualidade de vida no trabalho?”, percebe-se que uma boa parte respondeu que é ter um ambiente de trabalho adequado, harmonia no ambiente de trabalho, desempenhar bem seu trabalho e um bom relacionamento.

Diante do exposto, não só Oliveira e Medeiros (2012) como os demais autores ora mencionados, são unâimes quando salientam a respeito da satisfação, segurança no trabalho e qualidade de vida, pois eles entendem que se o trabalhador se sentir ameaçado e/ou descontente em relação à função desenvolvida em qualquer trabalho, isso poderá interferir de forma direta e comprometer o grau de produção, quer seja coletiva e ou individualmente. Para tanto, de acordo com tais estudiosos, para que o

trabalhador produza bem e com qualidade, esse deve ser visto e valorizado, ou seja, sua vida deve ser protegida, cuidada e respaldada. Por isso a necessidade de dialogarmos a respeito da qualidade de vida que temos e/ou buscamos, sobretudo no ambiente de trabalho e em nossas relações sociais diárias.

Na análise dos dados produzidos, percebemos que todas as respostas estão relacionadas entre si, pois um depende do outro, sendo que qualidade de vida no trabalho pode ser referência ao nível de felicidade ou insatisfação com a carreira escolhida.

Diz-se que, aqueles que estão satisfeitos com suas carreiras, têm uma alta qualidade de vida no trabalho, enquanto aqueles que não estão, de alguma forma, são considerados com uma baixa qualidade de vida laboral. Dentro do estudo proposto, os dados pesquisados e observados em relação a QVT dos servidores do setor administrativo do campus Pontes de Lacerda do IFMT, julga-se que os objetivos foram alcançados, pois consideramos que a Instituição está no caminho certo em relação à preocupação com o bem-estar dos servidores. A relevância do tema é pautada no desejo de que o trabalho não seja o agente causador de problemas de saúde, mas seja um ambiente onde todos possam conviver bem e de maneira saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de vida no trabalho é mais do que a forma de garantir a permanência do ser humano no ambiente laboral, é a maneira que buscamos melhores condições, seja no âmbito social, mental ou

emocional. Os que se identificam e gostam do que fazem tem alta qualidade de vida no trabalho, já as pessoas que não se identificam com aquilo que fazem são infelizes e suas necessidades não são atendidas e, ainda, desenvolvem baixa qualidade de vida no trabalho pelo fato de não gostar daquilo que fazem.

De acordo com o objetivo de identificar as ações desenvolvidas pelo IFMT, Campus Pontes e Lacerda, em relação à Qualidade de Vida no Trabalho, verificamos que a instituição desenvolve o programa de Qualidade de Vida no Trabalho e que a maioria dos servidores reconhece que a instituição disponibiliza ações voltadas para esse fim.

Consideramos também que a instituição tem disponibilizado programas de bem-estar aos servidores, tanto no sentido da compra e disponibilização de equipamentos para apoiar o punho; descanso para os pés e outros mais, quanto no sentido de buscar estratégias de motivação laboral. A este respeito, percebeu que a instituição tem programado e ofertado eventos recreativos, como passeios de bicicleta, caminhadas ecológicas na Serra do Patrimônio, tudo voltado para o bem-estar e integração dos servidores.

Porém, além das fortalezas verificadas nesta investigação científica, identificamos também pontos deficitário sobre a temática, visto que se percebeu uma certa desvalorização do trabalho e esforço assumidos pela instituição por parte dos pesquisados, visto que esses têm demonstrado outras prioridades e finalidades no ambiente de trabalho, como por exemplo, a manutenção de um bom emprego público e um bom salário. Isso é próprio do ser humano, não pensar em fazer prevenção e em

mudar os hábitos para se ter uma vida-longa com qualidade e, infelizmente, só surge a preocupação com vida saudável quando surge a doença.

Em relação a traçar o perfil profissional dos servidores que compõem o quadro de funcionários do setor administrativo da instituição, podemos identificar que os entrevistados desenvolvem seu trabalho porque é este é a fonte de sustento financeiro, e no final do dia vão para casa e não tem mais compromisso com o ambiente de trabalho. Assim, é difícil manter um programa que pode ser visto como continuidade do trabalho e não como laser para melhoria de vida, pois os compromissos pessoais ficam em primeiro plano.

Quanto a conhecer o nível de satisfação dos servidores com relação à Qualidade de Vida no Trabalho, percebemos pelos dados apresentados que a maioria entende que ter qualidade de vida no trabalho é ter uma boa convivência com os colegas de trabalho, um ambiente apropriado, desempenhar com dedicação e responsabilidade seu trabalho, ter bom relacionamento com os todos os servidores, e isso se converge em um indicador positivo, porque se você está em paz com todos você colabora para a manutenção da saúde.

Conforme os pensamentos dos autores citados neste trabalho, a autoestima é desenvolvida de acordo com o modo que você vive.

Dessa forma, a recomendação feita através deste estudo é que a instituição continue investindo no programa QVT e procure sempre consultar os servidores sobre sua satisfação em relação ao trabalho e bem-estar. Sugerimos, ainda, que o próximo trabalho conteemple também os

professores da Instituição de Ensino estudada, para que eles igualmente tenham a oportunidade de expressarem sua satisfação em relação ao programa Qualidade de Vida no Trabalho e, ainda, sua satisfação em relação ao Trabalho.

REFERÊNCIAS

- Abqv- Associação Brasileira de Qualidade de Vida. (2014) **Qual é o significado da Qualidade de vida no trabalho?** Retirado em 18/07 de <<http://www.abqv.com.br/portal/Content.aspx?id=384>>.
- Bauer, M. W. e Gaskell, G. (2012). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** Um manual prático. 10 ed. Petrópolis: Vozes
- Bettega, M. H. S. (2010). Educação continuada na era digital. 2. Ed. SP: Cortez.
- Brasil. Lei Nº 11.892 de 29 de Dezembro. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.** (2008).
- Chiavenato, I. (2008). **Gestão de pessoas:** 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, A. A; Reis, A. C. F. E; Pereira, M. I. (1999). **Gestão Empresarial:** de Taylor aos nossos dias. Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas. São Paulo: Editora Pioneira.
- França, A. C. L. (1997). **Qualidade de vida no trabalho:** conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. Revista Brasileira de Medicina Psicossomática, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 79-83.
- Gil, A. C. (2010). **Como Elaborar projetos de pesquisa:** 5 edição Ed. São Paulo: Atlas. Gil. A. C. (2006). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Goleman, D. et al. (2007). Os mestres da administração. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. Hampton, D. R. (1991). Administração Contemporânea. Editora: Makron Books.
- Kenski, V. M. (2015). **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus. Luz, R. (2003). Gestão do Clima Organizacional: 5 reimpressão – Ed Qualilymark Ltda Mayo, Elton. (1947). The Political Problem of Industrial Civilization, Cambrigde, Harvard University Press.
- Minicucci, A. (2006). **Relações Humanas: Psicologia das relações**

interpessoais: 6 ed. ed. São Paulo: Atlas.

Nascimento, W. Do; Pereira, M. F.; Pereira J. (2015). **Coleção Gestão da Saúde Pública** – Volume 13. Retirado em 20/09 de <<http://gsp.cursoscad.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2013/03/Volume-13-Artigo09.pdf>>.

Nishimura, A. Z. de F. C. (2008). **Produção bibliográfica da qualidade de vida no trabalho.** 280 f. Retirado em 30/07/2015, de <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/HXQAOYNSGHGX.pdf>>.

Oit, Organização Internacional do Trabalho. **A História da OIT:** o trabalho não é mercadoria. Retirado em 14/08/2015, de <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/html/portugal_visita_guizada_01a_pt.htm>.

Oliveira, J. A. E; Medeiros, M. da P. M. de. (2016). **Gestão de pessoas no setor público.** 2. ed. Reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB.

Rodrigues, M. (2016) **Tratado de Registros Públicos e Direito Notarial** - 2^a ed. Atlas.

Schmidt, W. (2004). **Metodologia para avaliação e implantação de novas tecnologias de mictórios** – o caso do mictório sem água. São Paulo: EPUSP, 10 p. – (Boletim Técnico da Escola Politécnica da USP, Departamento de Engenharia de Construção Civil; BT/PCC/367)

Vasconcelos, A. F. (2001). **Qualidade de vida no trabalho; origem, evolução e perspectivas.** Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, nº 1, janeiro/março.

CAPÍTULO 04

AS MÍDIAS DIGITAIS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Nayra dos Santos Campos

AS MÍDIAS DIGITAIS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Nayra dos Santos Campos¹

RESUMO

Este *paper* apresenta uma breve pesquisa bibliográfica sobre a integração das mídias digitais e a inclusão de estudantes portadores de deficiência na educação, destacando como a utilização das tecnologias digitais podem influenciar e favorecer a inclusão desses alunos trazendo benefícios para o seu processo de ensino e aprendizagem bem como os desafios que aparecem com essa integração. O resultado deste trabalho busca responder questionamentos que evidenciam de que forma a tecnologia pode contribuir com o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência e consequentemente a melhoria do seu processo educacional. Mostra um breve relato das características que identificam os alunos portadores de deficiências e a importância da educação inclusiva para que a inclusão desses alunos no ambiente escolar aconteça de forma eficaz. Aborda a utilização das mídias digitais como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e os benefícios na construção de conhecimentos. Identifica alguns desafios encontrados no uso das tecnologias digitais dentro da sala de aula no desenvolvimento de alunos com deficiência e apresenta algumas estratégias que permitem a superação desses desafios.

Palavras-chave: Mídias Digitais. Educação. Deficiência. Inclusão. Aprendizagem.

¹ Must University, Estados Unidos.

ABSTRACT

This paper presents a brief bibliographic research on the integration of digital media and the inclusion of students with disabilities in education, highlighting how the use of digital technologies can influence and favor the inclusion of these students, bringing benefits to their teaching and learning process, as well as the challenges that arise with this integration. The result of this work seeks to answer questions that show how technology can contribute to the teaching and learning of students with disabilities and consequently the improvement of their educational process. It shows a brief account of the characteristics that identify students with disabilities and the importance of inclusive education so that the inclusion of these students in the school environment happens effectively. It addresses the use of digital media as a facilitator in the teaching and learning process of students with disabilities and the benefits in the construction of knowledge. It identifies some challenges encountered in the use of digital technologies within the classroom in the development of students with disabilities and presents some strategies that allow overcoming these challenges.

Keywords: Digital Media. Education. Deficiency. Inclusion. Apprenticeship.

1 INTRODUÇÃO

A presença das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem vem crescendo ao longo do tempo se tornando um recurso valioso na construção do conhecimento. O processo educacional tem se aprimorado cada vez mais a partir da utilização de recursos digitais e da facilidade de acesso as redes de informação. O uso das tecnologias digitais tem contribuído satisfatoriamente para um aprendizado dinâmico, autônomo, interativo, colaborativo, inclusivo e orientado para a formação integral do ser humano apto a entender e superar os novos desafios do mundo moderno.

A inclusão de alunos portadores de deficiência no ambiente escolar tem exigido das instituições de ensino uma renovação no processo de ensino e aprendizagem. A integração de recursos tecnológicos ao fazer pedagógico vem crescendo à medida que contribui para a ampliação do conhecimento e favorece a educação inclusiva.

A inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino tem se tornado uma prioridade nas políticas educacionais contemporâneas. Este processo envolve a adoção de práticas pedagógicas e metodológicas que assegurem a participação e o progresso desses alunos no ambiente escolar. (Dias; Penha; Saraiva; Mafra; Lima; Silva; Vergara & Bezerra, 2024, p.7825)

Na primeira parte deste trabalho podemos observar algumas características de crianças portadoras de deficiência, a integração no ambiente escolar e as suas necessidades para a construção de uma aprendizagem em uma educação inclusiva. Para Rodrigues e Ferreira (2017, p. 7), “Incluir uma criança na escola regular significa proporcionar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade, sem anulá-

la.”

Na etapa seguinte percebemos como as mídias digitais são recursos importantes e trazem grandes benefícios na construção do aprendizado de crianças portadores de deficiências. Segundo Dias et al. (2024, p.7826), “A tecnologia, quando utilizada de maneira apropriada, pode remover barreiras à participação e ao aprendizado, oferecendo novas oportunidades para engajamento e sucesso acadêmico.”

Em seguida observamos que as tecnologias não trazem apenas benefícios para o processo educativo, apresentamos alguns desafios encontrados na utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar inclusivo e algumas estratégias para enfrentá-los. De acordo com Guerreiro, Sodré e Mol (2024, p. 147), “Os desafios são constantes e demandam que todos os profissionais da escola se qualifiquem e compreendam no intuito de contribuir efetivamente para uma aprendizagem significativa...”

Este trabalho teve como metodologia a pesquisa bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina Mídias Digitais e Linguagem Audiovisual no Ensino *On Line* e selecionado de acordo com as discussões sobre o uso de mídias digitais e a inclusão de alunos com deficiência na educação, os benefícios e desafios encontrados na utilização dos recursos tecnológicos dentro de uma educação inclusiva. O tópico principal refere se ao uso de tecnologias na sala de aula e sua contribuição para a inclusão de alunos portadores de deficiências e foi subdividido em 3 subtópicos: (1) Apresenta algumas características dos alunos portadores de deficiência e a importância da educação inclusiva. (2)

Aborda a utilização das mídias digitais e os benefícios encontrados em ambientes educativos numa perspectiva inclusiva. (3) Identifica alguns desafios enfrentados na implementação dos recursos tecnológicos na educação inclusiva e algumas formas de superá-los.

2 AS MÍDIAS DIGITAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2. 1 Alunos portadores de deficiência e a importância da educação inclusiva

A escola representa um espaço muito importante na formação integral do ser humano. Ela deixou de ser um espaço de educação onde apenas se transmitia conhecimentos acadêmicos e passou a ser um ambiente onde se cultiva diferentes dimensões do desenvolvimento humano, englobando o aprendizado intelectual, emocional, social e ético e onde o aluno encontra recursos que vão ajudá-los a enfrentar os desafios do mundo moderno. Para Silva et al. (2024, p. 194), “A escola deve ser vista como um ambiente multifacetado, onde se reúnem pessoas com as mais diversas histórias, valores e cultura.”

A escola, como espaço democrático, busca assegurar que todos tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade independente de suas condições físicas, sociais e econômicas. Dentro da escola, alunos aprendem a conviver com as diversidades e a respeitar as diferenças, criando um espaço inclusivo onde todos independente de suas condições, origens e capacidades são acolhidos, integrados e valorizados. Segundo Rodrigues e Ferreira (2017, p.7) “Adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários

da inclusão.”

Cada aluno é um ser único e as características pessoais, sociais e cognitivas variam de um para o outro. Alguns demonstram dificuldade em alcançar determinadas habilidades no mesmo ritmo dos colegas necessitando de mais tempo para compreender e executar as atividades. Outros possuem limitações físicas que atrapalham a mobilidade ou a coordenação motora, exigindo adaptações aos espaços e aos recursos de apoio. Alunos com deficiência visual total ou parcial precisam de material adequado escrito em braile ou com auxílio de leitor de tela. Aqueles que possuem deficiência auditiva total ou parcial apresentam dificuldade na comunicação com seus pares tendo que utilizar a leitura labial ou a língua brasileira de sinais (Libras) para que a comunicação aconteça de forma efetiva.

Alguns alunos apresentam uma variedade de características que podem incluir entre muitas a sensibilidade aos sons, seletividades alimentares, comportamentos repetitivos, dificuldade em se relacionar com os colegas e dificuldade na fala. Alunos com características que indicam transtorno do espectro autista (TEA) apresentam resistência a mudanças e a necessidade de rotinas pré-estabelecidas. Alguns expressam habilidades notáveis em diversas áreas. Alunos com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) revelam um comportamento impulsivo e dificuldade em manter a atenção por períodos longos, necessitando estabelecer estratégias para que tenham foco e organização nas atividades. Existem aqueles alunos que apresentam duas ou mais deficiências combinadas que vão requerer adaptações conjuntas que atendam as

múltiplas necessidades.

Cada vez mais se percebe a presença desses alunos nos espaços escolares regulares, ao contrário do que acontecia há muitos anos, onde os alunos com deficiência ficavam restritos a convivência familiar e as escolas especiais. Silva et al. (2024) lembram que a educação especial tinha como objetivo o atendimento específico aos alunos com deficiências físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais e que normalmente esses alunos eram colocados em espaços educacionais exclusivos, como salas de aulas e até mesmo escolas separadas. A integração desses alunos nas escolas regulares demanda mudanças significativas de metodologias e acesso ao ambiente escolar.

A dinâmica escolar está evoluindo e para que consiga atendê-los adequadamente está se ajustando e criando um ambiente de educação inclusiva que considera as necessidades específicas de cada um, promovendo o respeito, a equidade e formação de cidadãos conscientes e participativos. De acordo com Guerreiro, et al. (2024, p. 147), “A escola comprometida com a inclusão assegura a qualidade do ensino para todos os alunos, valorizando suas habilidades e potencialidades.”

A educação inclusiva surge como uma necessidade de garantir a todos os alunos o acesso equitativo as oportunidades de ensino e aprendizagem. A inclusão dos alunos portadores de deficiência vai além da simples presença na sala de aula, é preciso que este ambiente seja adaptado, acessível, acolhedor e considere as necessidades de cada um promovendo a sua integração real ao processo educacional. Dias et al. (2024) enfatizam como é importante a mudança de metodologias, as

adaptações de conteúdos, as alterações nos materiais didáticos, a implementação de novas formas de se avaliar e a criação de estratégias diferenciadas que visam atender as necessidades dos alunos com deficiência.

O planejamento pedagógico e a forma como os conteúdos serão apresentados exigem adaptações para que os alunos possam acompanhar adequadamente o que está sendo ensinado. O trabalho de conscientização dos demais alunos é importante para a criação de um ambiente respeitoso, onde todos tenham empatia uns pelos outros e se valorizem. Uma infraestrutura apropriada com recursos adaptados favorece a inclusão de alunos com deficiências físicas. Para Rodrigues e Ferreira (2017, p.7), “A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo.”

A parceria entre a família, a escola e profissionais especialistas, como terapeutas, psicólogos, psiquiatras, neurologistas, fonoaudiólogos entre outros, ajuda na promoção de um aprendizado eficaz para os alunos com deficiências. Recursos como as tecnologias assistivas, quando bem trabalhadas, podem ser úteis ajudando a vencer as dificuldades de aprendizado.

A educação inclusiva traz benefícios não somente para os alunos com deficiência, mas para todos que compõem a comunidade escolar, à medida que desenvolve valores como a igualdade, diversidade, equidade, solidariedade e autonomia.

É fundamental evidenciar que na escolarização de uma criança com deficiência estão envolvidos, além da própria criança, seus pais e os educadores. Cabe à escola acolher essa criança, fazer o que estiver ao seu alcance para que se

beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças (Rodrigues & Ferreira, 2017, p.8)

2.2 As mídias digitais e os benefícios para uma educação inclusiva

A utilização das mídias digitais tem crescido bastante nos últimos tempos no processo de ensino e aprendizagem. Elas promovem a acessibilidade através de diversas ferramentas facilitadoras do aprendizado, pois disponibilizam recursos que oferecem um ambiente adaptado, acessível, inclusivo, colaborativo e favorecem a construção de conhecimento de forma mais eficaz. De acordo com Silva et al. (2024, p. 195), “As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) refere-se a um conjunto de ferramentas essenciais no ensino que podem contribuir significativamente na mediação entre o aluno e o conhecimento.”

Através de plataformas digitais e recursos multimídias é possível personalizar a aprendizagem tornando a apresentação dos conteúdos mais atraente, facilitando a compreensão e o aprendizado de cada aluno, respeitando as características de cada um. Para Dias et al. (2017, p. 7826), “A personalização do ensino ajuda a criar um ambiente onde cada aluno pode progredir de acordo com suas habilidades e ritmos individuais.”

Com a utilização de ferramentas de comunicação como aplicativos de mensagens, por exemplo, alunos com deficiências conseguem se comunicar com professores e outros colegas, participar de forma colaborativa nas aulas, desenvolver uma aprendizagem mais fácil, dinâmica, autônoma e inclusiva.

Recursos tecnológicos facilitam a adaptação de materiais didáticos.

Livros digitais podem utilizar recursos que favorecem a acessibilidade, com isso todos os alunos podem ter acesso aos conteúdos que estão sendo apresentados. Silva et al. (2024, p. 201), afirmam que “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possuem um potencial transformador significativo na promoção da educação inclusiva.”

Várias estratégias podem ser utilizadas para que as mídias digitais transformem o ensino, permitindo que alunos portadores de deficiências, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais. Guerreiro et al. (2024), defendem o uso das tecnologias como recurso que facilita a aprendizagem promovendo estratégias que proporcionam autonomia e independência dos estudantes. Destacam também como os recursos digitais educacionais apoiam a educação inclusiva, o respeito e a valorização das diferenças e a criação de um ambiente educativo acolhedor e equitativo.

A utilização das mídias digitais proporciona muitos benefícios para a educação inclusiva, mas também traz desafios que precisam ser avaliados e superados para garantir que o aprendizado aconteça de forma satisfatória.

2.3 Desafios encontrados na utilização das mídias digitais dentro da educação inclusiva

A utilização das mídias digitais na perspectiva de uma educação inclusiva encontra muitos desafios que exigem análise criteriosa para que sejam superados. A adequação das mídias digitais, para o atendimento as necessidades dos alunos portadores de deficiência, é um grande desafio a ser enfrentado pois ela ainda é insuficiente. Muitas ferramentas não possuem recursos que permitem o acesso de pessoas com problemas

visuais e/ou auditivos, por exemplo, dificultando o uso desses materiais. O uso de legendas, audiodescrição, leitores de tela são indispensáveis para que alunos com deficiência possam ter acesso aos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Silva et al. (2024, p.195) afirmam que, “... é crucial conhecer e disponibilizar ferramentas adequadas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos da educação especial, garantindo a eles acesso a recursos que verdadeiramente potencializem sua educação de qualidade.”

As instituições de ensino precisam estar preparadas para atender todos os alunos. Algumas não apresentam uma infraestrutura adequada para receber os alunos com deficiência física. A ausência de dispositivos tecnológicos adaptados dificulta o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com problemas motores. A construção de um ambiente adaptado e o acesso a uma *internet* de qualidade é um desafio que precisa ser superado para que os alunos com deficiência tenham as mesmas possibilidades de acesso que os outros alunos. Para Dias et al. (2017, p. 7831), “A deficiência de recursos e de adaptações físicas pode limitar a capacidade dos alunos com deficiência de acessar o currículo e participar das atividades escolares.”

O acesso aos recursos tecnológicos ainda não é igualitário em todas as regiões. A criação de políticas públicas pode garantir o acesso de alunos com deficiência às ferramentas tecnológicas adaptadas, principalmente aqueles que tem menos condições financeiras.

Muitos profissionais não compreendem bem os benefícios que as mídias digitais trazem para a educação inclusiva e acabam se tornando resistentes a mudanças dificultando a adoção de novas tecnologias no

ambiente escolar. Cabe a equipe diretiva e de articulação pedagógica estabelecer um diálogo com esses profissionais com intuito de esclarecer a importância da introdução de novas práticas pedagógicas e de recursos tecnológicos na promoção da aprendizagem. Segundo Dias et al. (2017, p.7831), “A resistência a mudanças e a falta de apoio institucional podem dificultar a aplicação de práticas inclusivas e a aceitação de alunos com deficiência por parte de todos os envolvidos.”

Conhecer as limitações de cada aluno, identificar os recursos tecnológicos e a forma adequada e inclusiva de utilizá-los favorece o trabalho do professor, facilita a elaboração de um bom planejamento, o estabelecimento de objetivos claros e a introdução eficaz das mídias digitais na sala de aula. Rodrigues e Ferreira (2024), identificam o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem igualitário que precisa pensar em novas estratégias de ensino e práticas pedagógicas para não ficar limitado ao espaço da sala de aula e reconhecem a inclusão como um processo que envolve não somente os alunos com deficiência, mas a escola como um todo.

A prática da Educação Inclusiva, atualmente, representa um desafio significativo no sistema educacional. Isso se deve não apenas a necessidade de integrar crianças nas escolas, conforme estabelecido por lei, mas também à urgência de qualificar professores para que possam oferecer uma inclusão educacional efetiva e de qualidade. (Guerreiro et al., 2024, p.155)

Garantir a formação continuada dos docentes permite que estes adquiram novos conhecimentos, descubram novas tecnologias e aprimorem o seu fazer pedagógico. Alguns conteúdos disponíveis nas mídias digitais não estão adequados as necessidades da educação inclusiva

deixando de atender as necessidades específicas de cada aluno. Professores precisam analisar as informações encontradas e incluí-las de forma a contemplar os objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico. Professores precisam estar em constante processo de aperfeiçoamento, de acordo com Dias et al. (2024, p. 7831), “a falta de preparo e conhecimento dos professores sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência pode comprometer a implementação das estratégias de inclusão.”

Um outro desafio enfrentado pelas instituições de ensino, principalmente aquelas com poucos recursos financeiros é o custo elevado das ferramentas digitais educacionais que inviabiliza a aquisição de materiais adequados.

Inúmeros são os desafios enfrentados por alunos, professores, família e escola no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade para todos.

[...] a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação vigente no País e requer ainda muitas discussões acerca do assunto, frente aos desafios da igualdade de direito a uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência. (Rodrigues & Ferreira, 2017, p.2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento no uso das tecnologias na sociedade moderna vem aumentando ao longo dos tempos. Elas já fazem parte das diversas atividades que realizamos no dia a dia. Dentro do processo educacional vem ganhando cada vez mais espaço se mostrando como um recurso facilitador da aprendizagem. A inclusão de alunos portadores de

deficiências nas escolas regulares exigiu uma mudança nas metodologias e processos de ensino e aprendizagem. O uso das mídias digitais tem se mostrado como recurso que ajuda na integração e superação das dificuldades encontradas por esses alunos. Através de ferramentas digitais e equipamentos adaptados os alunos com deficiência têm acesso mais fácil a informação e a uma variedade de conteúdos que facilitam a construção de conhecimentos de modo mais dinâmico, autônomo, interativo, colaborativo e inclusivo. Quando utilizadas de forma adequada as mídias digitais, podem transformar o processo educacional e ajudar os estudantes a entenderem e superarem os novos desafios do mundo moderno.

Um bom planejamento com objetivos e estratégias pedagógicas bem definidas tem papel importante na integração das tecnologias nas atividades desenvolvidas em sala de aula com alunos portadores de deficiência. A escolha das ferramentas digitais precisa estar de acordo com os objetivos definidos no planejamento para que a sua utilização consiga atingir as necessidades dos alunos e colabore para a eficácia do aprendizado. Os desafios precisam ser avaliados, de modo que instituições de ensino e a equipe pedagógica potencializem os benefícios do uso das tecnologias na sala de aula criando um aprendizado mais inclusivo e eficaz. A escola não trabalha sozinha, para que o processo de inclusão aconteça de forma satisfatória é necessário a parceria com a família e com profissionais especializados que irão contribuir para a superação das dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dias, M. A. D.; Penha, M. C. S. M.; Saraiva, A. C. G. T.; Mafra, M. A.; Lima, R. A.; Silva, J. R.; Vergara, M. V. M. & Bezerra, D. C. (2024). Inclusão de alunos com deficiência: estratégias e metodologias eficazes. Disponível em 14 dezembro, 2024, de <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/1923/2391>. Acessado em 16 de fevereiro de 2025.

Guerreiro, J. B. N. G.; Sodré, M. S. O. & Mol, G. M. S. A. (2024). Desvendando o transtorno do espectro autista (TEA): Sequência didática de auxílio ao professor para a prática inclusiva.

In S. Arantes (Org). Explorando caminhos: pesquisas em desenvolvimento sobre tecnologias digitais na educação. (pp. 145-158). Rio de Janeiro: Saber Online.

Rodrigues, H. D. C. & Ferreira, C. W. S. (2017). Educação especial inclusiva: um estudo bibliográfico sobre o processo de inclusão de alunos. Disponível em 11 janeiro, 2017, de <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-especial-inclusiva-um-estudo-bibliografico-sobre-o-processo-de-inclusao-de-alunos>. Acessado em 16 de fevereiro de 2025.

Silva, M. R. O.; Sodré, M. S. O & Arantes, S. S. F. (2024). Do real ao ideal: o uso da tecnologia na sala de recursos multifuncionais como ferramenta facilitadora da aprendizagem. In S. Arantes (Org). Explorando caminhos: pesquisas em desenvolvimento sobre tecnologias digitais na educação. (pp. 191-202). Rio de Janeiro: Saber Online.

CAPÍTULO 05

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS E LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Carlos Henrique Lopes

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS E LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Carlos Henrique Lopes¹

RESUMO

Chamar a atenção dos alunos e mantê-los engajados são pontos essenciais para o processo de aprendizagem. As metodologias ativas colocam os alunos no centro deste processo e fazem deles protagonistas da descoberta, e não apenas receptores passivos de informação. Existem diferentes estratégias de ensino para criar um ambiente de aprendizagem ativo e envolver os alunos nele. As evidências atuais indicam que a aprendizagem ativa melhora a compreensão e a retenção de informações. Também é eficaz no desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior. Apesar disso, a adoção de metodologias ativas ainda é baixa. Os autores do presente artigo incentivam a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensino e sugerem que as metodologias ativas são uma opção de ensino para os cursos de ensino médio e superior como forma de atender às necessidades educacionais atuais.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem Ativa. Estratégias de Ensino. Aprendizagem Individual. Aprendizagem Cooperativa.

¹ Must University, Estados Unidos.

ABSTRACT

This project aims to explore quali-quantitative, as initially a research will be carried out on literary production aimed at environmental education work and in the second between digital tools and Environmental Education to raise awareness and produce active strategies in schools and on the internet. Through the issue of how to use technology to strengthen notions of sustainability within the school, the justification for this work covers the importance of creative and technological solutions for environmental awareness in different areas of knowledge such as Literature and Science, as well as the application of Environmental Education based on theorists who discuss powerful educational actions for sustainability. This process of change, creativity and innovation, where teachers can rethink their practices that are meaningful and coherent with current challenges, sharing environmental content and building the collective consciousness of students, the school community and those interested in the technology-environment fusion. The purpose of this study is to provide a comprehensive analysis of research related to education, the environment and digital technologies. Furthermore, the work is dedicated to specifically examining the involvement of educational institutions and social stimuli aimed at intensifying environmental awareness and promoting ecologically sustainable practices. Therefore, the methodology used will be qualitative and quantitative, aiming to carry out research on children's literary production with the theme of Environmental Education and analysis of articles involving the topic that will compose the content of the educational product for the general public.

Keywords: Technology. Citizenship. Education. Environmental education. Digital practices.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo revisar as metodologias ativas como se fossem estratégias instrucionais. Além disso, discute os principais obstáculos que limitam a utilização destas metodologias bem como os cuidados que devem ser adotados na busca de conclusões sobre a sua eficácia. Finalmente, o artigo resume algumas descobertas recentes obtidas através de uma busca não sistemática de certos artigos significativos. Esta não é uma revisão completa da literatura, mas apenas uma consideração feita de acordo com as contribuições da literatura. Os autores esperam que o presente estudo possa contribuir para o aprofundamento da compreensão das novas estratégias, a fim de facilitar a sua implementação no contexto da educação de jovens e adultos, e incentivar a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensino.

As metodologias ativas envolvem os alunos no processo de aprendizagem por meio de atividades e/ou debates em sala de aula, ao invés de ouvir passivamente o professor. Enfatizam o pensamento de ordem superior e muitas vezes envolvem trabalho em equipe (Freeman et al., 2014).

As aulas tradicionais, centradas no professor, têm sido utilizadas como estratégia educacional dominante desde que as primeiras universidades foram lançadas na Europa Ocidental, há mais de 900 anos (Bobina et.al., 2010). Contudo, estudos recentes têm questionado a eficácia desse modelo de ensino e, ao mesmo tempo, discutido a necessidade da construção do conhecimento pelos próprios alunos. Assim,

trouxe para a sala de aula as estratégias baseadas em metodologias ativas (Freeman et al., 2014).

Luckesi (1994) discute os procedimentos de ensino no cotidiano escolar e argumenta:

será que nós professores – quando estabelecemos o nosso plano educativo, ou quando decidimos o que fazer nas aulas – nos questionamos se as técnicas de ensino que utilizamos estão coerentemente coordenadas com a nossa proposta pedagógica? Ou escolhemos os procedimentos de ensino pela sua modernidade, ou porque são fáceis, ou porque significam menos trabalho para o professor? Ou, pior ainda, escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

Os estudos atuais sobre metacognição, aprendizagem autorregulada, ambientes de aprendizagem e estilos de aprendizagem têm oferecido diversas iniciativas positivas para a busca de práticas escolares inovadoras (Beichner, 2014).

No entanto, Achmad (2021, p. 152) destaca que, embora estes estudos demonstrem a eficácia das inovações nestes temas, nenhuma mudança foi observada nos ambientes escolares, porque

[...] a maioria das salas de aula ainda é ocupada por alunos que não estão engajados no seu processo de aprendizagem. Na maioria dos casos, os professores dirigem e orientam o processo de aprendizagem, situação que não convida os alunos a utilizar e desenvolver as suas competências cognitivas e motivacionais. Diante desse cenário, espera-se que os alunos apenas reproduzam e apliquem as novas informações apresentadas ou disponibilizadas pelo professor.

A discussão sobre a aprendizagem ativa muitas vezes desencadeia debates acalorados porque o assunto é apresentado (ou erroneamente

percebido) como uma proposta radical para substituir as aulas tradicionais, quando, na verdade, se trata de técnicas que as complementam. Grande parte da polêmica se justifica pela tensão entre a manutenção da tradição e a necessidade de inovação nos ambientes escolares. Contudo, todos os envolvidos neste processo percebem que a educação atual precisa melhorar seus resultados para atender às demandas da sociedade contemporânea.

As aulas discursivas tradicionais centradas no professor constituem a estratégia dominante em qualquer nível de ensino. Estas aulas são consideradas altamente eficazes na síntese e comunicação de informações complexas, especialmente quando se trata de aulas lotadas de disciplinas com espaço curricular reduzido (Dagnino, 2007).

Por outro lado, as metodologias ativas de aprendizagem têm chamado fortemente a atenção dos professores que se preocupam em despertar e manter o interesse e a criatividade dos seus alunos. Esses professores buscam alternativas interativas e motivadoras complementares aos métodos tradicionais de ensino. Enquanto isso, os célicos profissionais da educação continuam vendo essas metodologias como uma novidade passageira ou como uma simples moda de poucos entusiastas da educação, ao invés de uma verdadeira estratégia de ensino.

Mesmo quando os professores estão interessados em aprender novas práticas de ensino, existem vários desafios à sua implementação eficaz. Há falta de clareza quanto à definição de aprendizagem ativa, o que pode causar incertezas na sua implementação (Borrego et.al., 2013).

Embora este seja um cenário recorrente dentro do ambiente educacional, ainda existem dúvidas sobre o que de fato significa

aprendizagem ativa e como ela se diferencia das metodologias tradicionais de ensino. Alguns professores nem sequer compreendem como as estratégias de ensino mais comuns baseadas na aprendizagem ativa diferem umas das outras. Muitos desses professores acham que têm atividade suficiente quando os alunos tiram dúvidas nas aulas, quando estão fazendo os trabalhos de casa ou durante as atividades práticas realizadas nos laboratórios. Além disso, outros não conseguem encontrar respostas para suas dúvidas na literatura, pois de alguma forma consideram o assunto confuso e acham difícil mensurar e interpretar sua eficácia. Isto acontece porque “não existem muitas análises quantitativas na literatura que comparem claramente os resultados entre os métodos instrucionistas e construcionistas” (Freeman et al., 2014, p. 412). Dado este contexto e as dificuldades existentes, a maioria dos professores prefere seguir o modelo de ensino tradicional.

Infelizmente, de acordo com Fraser et al. (2014, p. 75), “a literatura raramente identifica os elementos-chave das inovações pedagógicas ou explica como implementá-las na sala de aula”. Além disso, os resultados de estudos sobre educação são frequentemente divulgados e discutidos entre investigadores em educação e raramente fornecem detalhes suficientes para aqueles que não são investigadores. Estes fatores dificultam a compreensão dos métodos ativos de aprendizagem e a identificação dos elementos críticos para uma implementação bem-sucedida (Borrego et.al., 2013).

A confusão vem do fato de diferentes autores terem interpretações diferentes sobre as mesmas palavras. Assim, nem sempre é possível obter

consenso sobre determinadas estratégias e isso prejudica a comparação dos resultados. No entanto, é possível encontrar conceitos habitualmente utilizados e identificar os seus elementos-chave, permitindo assim realçar as semelhanças e diferenças existentes.

2 SOBRE APRENDIZAGEM

No contexto das metodologias ativas de aprendizagem, dois termos cruciais são estratégias de ensino e atividades de aprendizagem. Estratégias de ensino referem-se às abordagens adotadas pelos professores para facilitar a aprendizagem, enquanto atividades de aprendizagem são tarefas orientadas pelos professores, realizadas pelos alunos individualmente ou em grupo durante as aulas.

Esses termos não implicam instrução passiva ou ativa por si só. O professor pode escolher estratégias passivas, como palestras, ou ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), onde os alunos resolvem problemas por conta própria. Estratégias ativas compreendem práticas que envolvem os alunos, estimulando ação e reflexão (Barcelos, 2013).

A aprendizagem ativa, uma abordagem diferenciada, envolve os alunos em atividades e debates, indo além da simples absorção passiva de informações. Visa adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de estratégias que envolvem os alunos ativamente, estimulando a reflexão e a participação (Achmad, 2021).

Essas estratégias ajudam os alunos a desenvolver habilidades críticas e criativas, expressar ideias, explorar valores pessoais e receber

feedback. A aprendizagem ativa inclui práticas que melhoram a retenção de informações, como exercícios escritos e atividades em grupo (Borrego et. al., 2013).

Atividades tradicionais, como tarefas de casa, não são consideradas aprendizagem ativa. O envolvimento direto dos alunos é fundamental, contrastando com métodos tradicionais de aulas expositivas passivas (Coil, 2010).

A aprendizagem ativa pode ser alcançada por estratégias individuais ou cooperativas. As estratégias individuais destacam aspectos construtivistas, promovendo metacognição e desenvolvimento de conhecimento. A aprendizagem cooperativa envolve trabalho estruturado em equipe, baseado em interdependência positiva e competências sociais (Johnson, Johnson, & Smith, 1998).

O modelo de aprendizagem baseada em problemas (PBL), uma forma de aprendizagem cooperativa, envolve pequenos grupos enfrentando problemas relevantes. Esse método, aplicável em diversas áreas, busca contextualizar e motivar a aprendizagem, estimulando aquisição de conhecimentos e competências importantes (Moreira; Manfroi, 2011).

A aprendizagem ativa, seja por estratégias individuais ou cooperativas, propicia uma abordagem dinâmica e participativa, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos em diversos aspectos do processo educacional.

3 APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem ativa baseia-se em conceitos antigos de aprendizagem a partir da experiência, quando o conhecimento é construído através da transformação da experiência (Bobina et.al., 2010). Estas técnicas de ensino utilizam o “efeito de geração” nas ciências da aprendizagem e da memória. De acordo com estas técnicas há uma melhor aprendizagem quando os alunos produzem informação em vez de a receberem passivamente (Vieira, 2021). Além disso, muitos estudos têm demonstrado que os alunos retêm mais informação quando a tratam em níveis mais elevados da Taxonomia de Bracelos (2013) (aplicação, análise, síntese e avaliação) devido à necessidade de maior reflexão e desenvolvimento (Collins; Alverson, 2009).

Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino baseados em aulas clássicas que, em alguns casos, compararam os alunos a 'esponjas' ou depositários de conhecimento, o “conceito bancário de educação” de Paulo Freire (2011) afirma que as estratégias ativas de aprendizagem enfatizam qualidades construtivistas (Santos et.al., 2017).

Os elementos-chave para a aprendizagem ativa são: introduzir uma atividade na sala de aula e incentivar os alunos a envolverem-se nesta atividade. Não se trata apenas de simplesmente incentivar os alunos a fazerem perguntas durante a aula. A mera introdução de uma atividade nas aulas pode não conduzir aos resultados esperados porque o seu sucesso depende também do envolvimento mental e físico dos alunos.

Segundo dados reportados por Astin (1993: p. 74), o envolvimento dos estudantes no processo é um dos mais importantes preditores do seu

sucesso académico. Nesse sentido, quanto melhor for a atividade, maior será a participação e a compreensão dos alunos sobre o conteúdo a ser aprendido. Os alunos devem ser desafiados a resolver as coisas por si próprios, para que permaneçam sempre ativos e motivados. Portanto, o professor deve incentivar os alunos a buscar informações em bibliotecas e na Internet, a discutir ideias com os colegas, a desenvolver novas abordagens para resolver problemas e a questionar constantemente o seu próprio nível de compreensão.

No entanto, nem tudo é fácil dentro de uma aprendizagem ativa. Um dos principais obstáculos enfrentados ao longo da implementação de metodologias ativas é representado pela resistência dos alunos em serem mais proativos na sua aprendizagem. Esta resistência é geralmente observada em qualquer abordagem que não se baseie em aulas discursivas porque as metodologias ativas contrastam claramente com o papel de ouvinte passivo a que os alunos estão habituados (Dagnino, 2007).

No entanto, existem obstáculos práticos, bem como obstáculos relacionados com o binômio aluno-professor, que podem limitar o uso de estratégias instrucionais de aprendizagem ativa (Barcelos, 2013). Entre os obstáculos práticos estão: o pouco tempo disponível para cobrir todo o conteúdo da disciplina em sala de aula, a necessidade de tempo para desenvolver a estratégia antes de sua aplicação, a dificuldade de implementação do método em turmas grandes, a ideia que os professores têm sobre serem eles próprios bons docentes e a falta de recursos, materiais e equipamentos de apoio.

Estratégias ativas de aprendizagem demandam mais tempo do que o utilizado pelo professor durante as aulas tradicionais e podem comprometer o programa da disciplina. No entanto, os testes de desempenho mostraram aumento nas taxas de aprendizagem quando o professor simplesmente permitiu três breves intervalos (três minutos) durante a aula para permitir a interação ativa aluno-aluno (Vieira, 2021).

O tempo necessário para preparar uma nova estratégia de aprendizagem ativa é certamente maior do que o necessário para preparar a aula tradicional. No entanto, existem atualmente centenas de artigos publicados e dezenas de websites para ajudar os professores a realizar esta tarefa em qualquer disciplina.

Os obstáculos relacionados ao aluno e ao professor são um pouco mais difíceis de superar e incluem o fato de os alunos não participarem ativamente do processo, aprenderem o conteúdo, usarem raciocínios e abstrações de ordem superior (aprendizagem profunda) e não gostarem positivamente da experiência. Já o professor teme perder o controle da aula, não demonstrar confiança no método e não ter habilidades para utilizar efetivamente essa metodologia. À semelhança do que foi observado entre os alunos, alguns professores também mostram resistência a estas estratégias porque existe uma tendência natural, especialmente entre os professores do ensino secundário e superior, de 'ensinar da mesma forma que foram ensinados', e de restringir o seu ambiente de ensino ao tradicional. métodos baseados na transferência de informação (Achmad, 2021).

A implementação de estratégias instrucionais ativas requer mudanças na lógica do professor no ambiente de sala de aula. Ao contrário da educação tradicional que predefine os temas importantes de forma organizada, sistemática e apresentada de forma coerente, para que os alunos possam aprender; a aprendizagem ativa exige que os professores estabeleçam primeiramente os objetivos a serem alcançados e escolham uma ou mais estratégias de ensino adequadas para atingir esses objetivos. Em segundo lugar, devem planejar as atividades da aula de forma a estimular os alunos a buscarem os conhecimentos necessários para atingir os objetivos, elaborando questões, debates, atividades, tarefas, exercícios, projetos, desafios, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a aprendizagem ativa é um desafio significativo, com os professores desempenhando um papel crucial nesse processo. Não se trata apenas de experimentar atividades pedagógicas diferentes ou incentivar debates, mas sim de adotar uma nova postura filosófica tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Isso contrasta com a abordagem tradicional de ensino, em que o professor simplesmente "ensina" e os alunos "aprendem".

Ao implementar estratégias ativas, é possível superar o modelo tradicional centrado na transferência de conhecimento. O risco envolvido e as dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolver alunos ativos são questões que precisam ser abordadas. No entanto, os benefícios dessas mudanças no cenário educacional são fundamentais para a

promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Perguntas sobre como desenvolver alunos ativos, os ganhos para os professores, os possíveis riscos e as dificuldades enfrentadas ainda carecem de respostas. No entanto, a adoção de metodologias ativas é crucial para superar desafios e efetuar mudanças no atual panorama educacional. Uma metodologia ativa bem-sucedida deve ser construtivista, colaborativa, interdisciplinar, contextualizada, reflexiva, crítica, investigativa, motivadora, desafiadora e humanista.

Estudos indicam que estratégias ativas melhoram a compreensão, retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, incluindo resolução de problemas e pensamento crítico. O sucesso na educação, ao adotar aprendizagem ativa, transcende avaliações de desempenho e taxas de aprovação, buscando uma experiência mais ampla, duradoura e satisfatória para professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHMAD, W. Sociedade Cidadã e Internauta: **O significado da mudança social do ponto de vista tecnológico**. J. Mantik 5, 1564–1570, 2021. Disponível em: <https://iocscience.org/ejournal/index.php/mantik/article/view/1663>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- BEICHNER, RJ. **História e Evolução dos Espaços Ativos de Aprendizagem**. Novos rumos para ensino e aprendizagem, 2014, 9-16. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20081>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- BARCELOS, M. E. **Conhecimento e currículo**: problematizando a licenciatura em física. Tese de Doutorado em Ensino de Ciências - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BOBINA, D., WENDEROTH, MP, CUNNINGHAM, M., & DIRKS, C. **Ensinando o Processo da Ciência**: Percepções do Corpo Docente e uma Metodologia Eficaz. CBE-Educação em Ciências da Vida, 9, 524-535, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1187/cbe.10-01-0005>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- BORREGO, M., CUTLER S., PRINCE, M., HENDERSON, C., & FROYD, JE. **Fidelidade na implementação de estratégias de ensino baseadas em pesquisa em cursos de ciências da engenharia**. Jornal de Educação em Engenharia, 102, 394-425, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/jee.20020>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- COLLINS, A. HALVERSON, R. **A segunda revolução educacional: repensando a educação na era da tecnologia**. Journal of Computer Assisted Learning, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- DAGNINO, R. **Os estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade e a abordagem da análise de política: teoria e prática**. Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007.
- FRASER, JM, TINMAN, AL, MILLER, K., DOWD, JE, TUCKER, L., &

MAZUR, E. **Ensino e Pesquisa em Educação Física: Preenchendo a Lacuna. Relatórios sobre o progresso na física**, 77, 1-17, 2014. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1088/0034-4885/77/3/032401>. Acesso em: 29 nov. 2023.

FREEMAN, S., EDDY, SL, McDONOUGH, M., SMITH, MK, OKOROAFOR, N., JORDT, H., & WENDEROTH, MP. **A aprendizagem ativa aumenta o desempenho dos alunos em ciências, engenharia e matemática.** Anais da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos da América, 111, 8410-8415, 2014. Disponível em: <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

JOHNSON, RT, JOHNSON, DW e SMITH, KA. **Aprendizado cooperativo.** 1998. Disponível em: <http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/CL%20College-604.doc>. Acesso em: 29 nov. 2023.

LUCKESI, CC. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, MB; MANFROI, W. O papel da aprendizagem baseado em problemas nas mudanças no ensino médico no Brasil. **Revista HCPA**, 31, 477-481, 2011.

VIEIRA, M. F. **Pedagogia de Paulo Freire e Tecnologias Digitais na Educação:** uma construção possível. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, vol. 8, n. 2, dezembro/2021.

SANTOS, J. A, BERNARDI, L. T. M.S., BONIFAZ, R. B. Novas Tecnologias na Educação: Neutralidade ou Políticas Pedagógicas? Uma abordagem a partir da Pedagogia de Paulo Freire. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, 2017. Disponível em: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.91>. Acesso em: 29 nov. 2023.

CAPÍTULO 06

OS DESAFIOS DOS ALFABETIZADORES DA 1^a FASE I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL IMPLICAÇÕES VISÍVEIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antônio Gomes
Geisila Aparecida do Nascimento Batista
José Olimpio dos Santos
Dayane Freitas de Lourdes

OS DESAFIOS DOS ALFABETIZADORES DA 1^a FASE I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL IMPLICAÇÕES VISÍVEIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antônio Gomes¹
Geisila Aparecida do Nascimento Batista²
José Olimpio dos Santos³
Dayane Freitas de Lourdes⁴

RESUMO

A pesquisa intitulada ‘os desafios dos alfabetizadores da 1^a fase I ciclo do Ensino Fundamental: implicações visíveis no processo de ensino-aprendizagem’ têm como objetivo, investigar, com professores quais são os desafios que os alfabetizadores de uma escola pública municipal de Pontes e Lacerda vêm enfrentados ao trabalhar com os alunos do I ciclo do Ensino Fundamental. É uma pesquisa de natureza qualitativa, para os dados coletados foi utilizado como instrumento o questionário semiestruturado. Foram analisados pelo método da análise do conteúdo (Bardin, 2016). Para tal, O trabalho trouxe como resultado a necessidade da família se preocupar e participar mais da vida escola dos seus filhos, bem como trouxe dados relevantes sobre a qualidade da formação continuada realizada para os professores.

Palavras-chave: Ensino. Escola. Família. Políticas de formação continuada.

¹ Universidade de Cuiabá, Brasil.

² Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.

³ Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

ABSTRACT

The research entitled 'the challenges of literacy teachers in the 1st cycle of Elementary Education: visible implications in the teaching-learning process' aims to investigate, with teachers, what are the challenges that the literacy teachers of a public school in Pontes and Lacerda have been facing when working with students in the 1st cycle of Elementary Education. It is a qualitative research, for the data collected the semi-structured questionnaire was used as an instrument. They were analyzed using the content analysis method (Bardin, 2016). To this end, The work brought as a result the need for the family to be concerned and participate more in the school life of their children, as well as relevant data on the quality of the continuing education offered to teachers.

Keywords: Teaching. School. Family. Continuing education policies.

1. INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB, Lei de número de 9394 em 1996, tem se estabelecido um olhar diferenciado para os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, pois, se entende que essa fase compreende o momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental, momento este que cada criança tem sua maneira própria de enfrenta-lo.

Sendo que em alguns pode ou não aparecer bloqueios psicológicos que possivelmente irá refletir nos próximos anos da vida escolar, fazendo com que o aluno desenvolva de forma insuficiente seu potencial apresentando baixo índice de aprendizagem.

Preocupado com os resultados obtidos nesses primeiros anos escolares e pensando na possibilidade de superar e/ou amenizar tais índices negativos do processo de ensino- aprendizagem, em meado da década de 1990, o estado de Mato Grosso implanta o sistema de escola cyclada, onde a educação estadual deixa de ser seriada.

Tal sistema acredita que se o aluno for acompanhado de forma efetiva em cada fase dos ciclos, ele poderá desenvolver de forma tranquila e não sofrerá o prejuízo em relação aos fatores séries/idades. Assim, a princípio as turmas serão compostas levando em consideração a idade de cada aluno.

A mudança de uma escola seriada para uma escola cyclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura política-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas

relações entre desenvolvimento e democracia. Infelizmente, a permanência dos elevados índices de insucessos escolares tem levado a sociedade brasileira, de modo geral, desacreditar na escola e a ver com naturalidade e banalização a retenção e a deserção dos alunos, especialmente daqueles provenientes de camadas populares (Mato Grosso, 2000. p15).

Comungando com as mesmas ideias e tendo a mesma percepção com o baixo nível em relação à qualidade do ensino-aprendizagem; tomando por base as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, por meio de Lei 11.274/2006, lei, esta que estabelece que a duração do Ensino Fundamental passa a ser de nove anos, então constata-se que era preciso fazer algo para mudar esse panorama.

Dessa forma com a aprovação da ora mencionada lei, significa que o estudante entrará no Ensino Fundamental aos seis (6) anos de idade, qual terá a possibilidade de concluir aos quatorze (14) anos de idade.

Para tanto, tal fator é visto e compreende com extrema relevância e a partir de então, concatenados com tal ideais, e, por acreditar no potencial da escola ciclada e na força da legislação, o município de Pontes e Lacerda, adere parcialmente tal proposta, ciclando somente os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, inicia-se um trabalho diferenciado com os alunos matriculados nos três anos do Ensino Fundamental, configurando, no primeiro ciclo, subdividido em três fases. Como demonstrado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Demonstrativo da classificação do I ciclo do Ensino Fundamental.

I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INFÂNCIA		
1^a FASE	2^a FASE	3^a FASE
6 a 7 anos	7 a 8 anos	8 a 9 anos
1º ano escolar	2º ano escolar	3º ano escolar

Fonte: Autores.

Após mais de uma década de implantação da escola ciclada na rede municipal de Pontes e Lacerda, tem de ser percebido poucas mudanças no sentido de qualidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do I ciclo. Tais fatores, entre outros, tem se perpassado pela necessidade de se fomentar uma política de formação que permita a permanência dos alfabetizadores nas escolas, de forma que os mesmos pudessem dar sequência nos trabalhos onde passariam acompanhar os alunos durante todo ciclo de formação.

Contudo, tanto Tardif (2012) quanto Gomes (2018) são incisivos ao salientar que a qualidade da educação, depende sobremaneira da eficiência e qualidade de como se pensa a formação, almejando êxito no fazer pedagógico, o qual deve ser realizado e acompanhado pelo professor, de forma que tal processo possibilite-o, um fazer direcionado pelo tripé ação- reflexão-ação.

Nessa visão, entende-se que para se obter bons resultados no processo de ensino- aprendizagem, a escola ciclada apostava na eficiência do professor, pois “mais do que nunca, torna-se fundamental a intervenção do professor sujeito mais experiente culturalmente, como

mediador do processo de ensino-aprendizagem, exercendo sua importante função de planejar, organizar, orientar e articular as atividades relativas ao processo” (Mato Grosso, 2000.p, 27).

Certo, que para o professor realizar um trabalho que seja satisfatório e abrangente, este deve ter em sua sala de aula uma quantidade de alunos que o permita a fazer um trabalho docente que o leve a refletir suas ações, na perspectiva de bons resultados como enfatizam Schön, (2007) e Alarcão (2011).

Sendo que para tal, há necessidade de se planejar, visando melhor qualidade para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que ao planejar, “o professor deve ter em mente as habilidades e competências que o aluno deve atingir, estabelecendo objetivos específicos e traçando metas a serem alcançadas e, a partir delas desenvolver novos objetivos e novas metas”, Colombo & Maciel,(2007, p.91).

Mesmos sendo sabedores de suas funções na escola, ao se trabalhar na modalidade escola ciclada nos três primeiros anos do ensino fundamental, tantos os professores quanto os indicadores¹ externos de qualidade do ensino, constantemente vem apresentando índices insatisfatórios da qualidade do ensino. Nisto, ressalta-se que, prova ANA, é exclusiva para os alunos do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, é aplicada na última fase do I ciclo.

De acordo com tal indicador, há indício de que tal proposta de ensino no município pouco tem contribuído para alavancar a qualidade do ensino nos alunos do primeiro ciclo. Nesse sentido, Charlot (2013, p. 14-15), enfatiza que nessa contemporaneidade brasileira, “novas

exigências estão postas ao trabalho dos professores. [...] cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam os problemas da violência, da indisciplina". Dentre estas outras situações, estão os desafios que os alfabetizadores vêm enfrentando nos últimos tempos.

Há ainda alguns que mencionem que o ato de ensinar é fácil, e, que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende exclusivamente dos professores. Contudo, deve ser entendido que esse ato nunca foi e nem tão pouco é e será fácil. Pois isso é ação docente, a qual depende tanto de ações didáticas quanto pedagógicas Gomes, (2018).

Nessa perspectiva, um dos grandes mito e erros da profissão docente é pensar que, ensinar é algo fácil. "Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil" Imbernón, (2009, p. 90). De forma concatenada, Charlot, (2013), salienta que:

O ensino, é atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas, e por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. Charlot, *Ibid*, (2013, p. 15).

Nesse sentido, a preocupação dos alfabetizadores encontra-se respaldo na visão dos autores ora mencionados, uma vez que um ressalta que o processo de ensino-aprendizagem não fácil e o outro, salienta que a função de ensinar é característica do professor.

Mesmo o professor tendo tal função, acredita-se, que ele jamais

conseguirá realizar um trabalho que apresente bons resultados na sala de aula com alunos, sem uma política de valorização, a qual se preocupe e invista no pedagógico.

Diante do exposto realizou-se uma pesquisa, com os professores atuantes do primeiro ciclo. “[...] a retórica da escola em ciclos é progressista, [...] a sua implantação tem sido justificada como uma possibilidade real de uma escola democrática, [...] que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender” Mainardes (2019, p.14), e no intuito de compreender os principais fatores que impediriam para processo de ensino-aprendizagem. Sendo que tais indagações perpassaram sobre desde o acompanhamento familiar; as políticas de formação continuada de professores considerando o viés legislação.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que a mesma tem a “[...] finalidade [...] não de contar opiniões [...], mas explorar [...] as diferentes representações sobre o assunto em questão”, Bauer e Gaskell, (2012, p. 68).

A presente pesquisa teve como método para coleta de dados o questionário semiestruturado em que os dados/achados foram analisados pelo método da análise do conteúdo, obedecendo aos processos de categorização e codificação, Bardin, (2016).

O local onde se realizou a pesquisa foi escola E.M Rosilei Pereira dos Santos, situada na Avenida Bom Jesus, Centro, Nº 643, na cidade de

A princípio a pesquisa foi pensada para ser realizada com doze (12) professores tanto efetivos quanto contratados, sendo seis (06) período matutino e seis (06) do período vespertino, atuantes no I Ciclo, nas 1^a, 2^a e 3^a fases do Ensino Fundamental. Contudo, todos eles foram informados sobre a pesquisa, aceitaram participar, assinaram o TCLE, mas infelizmente, somente dos doze (12) questionários entregues, foram devolvidos somente cinco (05). Dos questionários recebidos foram extraídas as informações que se seguem compiladas e analisadas pelo método de análise de conteúdo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciarmos a análise dos dados observou-se que a maioria dos participantes do estudo são professores interinos, com habilitação em Licenciatura em Pedagogia, e os mesmos tinham mais de dez (10) anos de experiência no magistério e todas já haviam trabalhado em todas as etapas do Ensino Fundamental. Também havia uns que em outras épocas já desenvolvera trabalhos Ensino Fundamental II em várias áreas do conhecimento.

Em relação ao questionário semiestruturado o mesmo foi construído, considerando os objetivos pretendidos durante a realização da pesquisa. Entre a Para contidas estão as seguintes: Quais são os principais os desafios que você tem presenciado na escola ao trabalhar com alunos do I ciclo? Quais são os fatores que mais interferem processo de aprendizagem dos seus alunos? Por quê? Qual é a sua formação

acadêmica? Você se sente preparado para trabalhar na alfabetização? Por quê? O município de Pontes e Lacerda tem uma política de formação continuada específica voltada para os alfabetizadores? A quantidade de alunos existente em sua sala de aula permite você desenvolver um trabalho de forma a atender a todos? Por quê? No seu ponto de vista os pais/responsáveis participam das reuniões pedagógicas a acompanham/auxiliam seus filhos na realização das tarefas em casa? O que você acha que deve ser feito para melhorar qualidade da alfabetização dos alunos do primeiro ciclo? Por quê?

Para tanto, vale ressaltar, que mesmo sendo realizado um questionário semienterrado contendo várias questões, foram consideradas e analisadas somente que continham as informações de maiores as informações que apresentarem e que com maiores prevalências para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido quando interrogados, sobre “Quais são os principais os desafios que o professor tinha presenciado na escola ao trabalhar com alunos do I ciclo? ” Os respondentes foram unanimes ao dizer:

O descaso dos pais e ou responsáveis em relação à vida escolar dos filhos. [...] A falta de limite, a indisciplina, a falta de presença da família na escola [...] A falta de domínio da leitura da escrita dos alunos [...] a falta de material, pois algumas famílias não se preocupam se seu filho tem ou não materiais. [...] A irresponsabilidade da família. [...] crianças com pais separados em que um não comparece na escola- reuniões e culpam o outro. (Respostas dos cinco questionários).

De acordo as duas primeiras indagações se evidenciam de maneira geral que em pleno século XXI, a educação já não é mais vista

como prioridade para alguns da sociedade; em outras palavras, nessa direção, se justifica a normalidade dos alunos concluírem o primeiro ciclo apresentando defasagem em relação ao desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem.

Nessa nova contemporaneidade, se constada que cada vez mais a ausência dos pais/responsáveis tem se tornado constante, e com isso tem colocado em cheque o fazer pedagógico, bem como o processo de ensinagem, pois “[...] na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, [...]”, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender [...]”, Pimenta e Anastasiou, (2014, p. 2015).

Nisto, por mais que a escola-professor busque realizar um trabalho a contento, visando possibilitar meios que despertem os alunos para aprendizagem, terá pouco resultado se o aluno não tem o hábito de participar da forma sequencial, ou seja, ter compromisso com as atividades desenvolvidas na escola. E com isso, o sistema de mesmo o ensino sendo ciclado ou seriado o aluno sempre apresentará dificuldades de aprendizagem.

Na visão de Mainardes (2009), “a escola em ciclo é uma política complexa, e diversas justificativas têm sido apontadas na constituição de seus principais fundamentos [...] filosóficos e políticos, psicológicas, [...] sociológicos e culturais” (p. 14). E fatores como foram mencionados como “A falta de domínio da leitura da escrita dos alunos [...] a falta de material, pois algumas famílias não se preocupam se seus filhos têm ou não materiais”; isso para o autor são fatores entre outros culturais. Visto

que, infelizmente para muitos pais/responsáveis, essa preocupação deve ser da escola e não mais da família.

Nesse sentido na visão de Sacristán (2017, p.76), “[...] os desafios básicos da escola estão em oferecer outro sentido da cultura, [...]. É preciso se prevenir contra certos discursos ingênuos anti-intelectuais ou simplesmente acultura [...].” Nisto, por mais que os pais/responsáveis desconsiderem os principais fundamentos que regem a sociedade, a escola, como instituição jamais deve coadunar com tal situação.

Concatenando com tal entendimento, Charlot (2013), enfatiza que, acima de tudo a escola, espaço da realização e confirmação do ensino, objeto macro de toda e qualquer cultura, precisa ser vista e defendida como tal.

Enfim, que tal local, instituição, deve ser entendido como espaço de realização e de criação de momentos de aprendizagens, mesmo estando em uma época de muitas informações aligeiradas, a escola deve ser vista e quista como instituição que visa transformações informações em conhecimento proporcionado melhorias para sociedade.

Agora, mais do que nunca, faz-se necessário, buscar o acompanhamento da família, estabelecer uma parceira, solicitando que acompanhem seus filhos, que voltem a cumprir suas funções previstas nas legislações vigentes. Que tais funções são bem mais complexas do que, alimentar, cuidar, assistir, educar e acompanhar.

Nesse sentido, Tiba (1996), salienta que nessa nova contemporaneidade apresenta inversão dos valores, em uma época em que se configura e emancipação da mulher, em que essa, agora não mais

é uma simples dona de casa, mas é uma pessoa com direitos e deveres iguais ao do homem, tudo muda na sociedade e no contexto familiar.

Nisto, muitas mulheres iniciam suas carreiras em vários setores da sociedade e acabam ficando com o seu tempo escasso para se dedicar ao acompanhamento escolar dos filhos ou mesmo auxiliá-los nas tarefas de casa. Assim, muitos dos afazeres que até então eram destinados à mulher, entre eles a atenção e o cuidado para com a vida escolar dos filhos, agora é compartilhado com o pai.

De acordo com o autor, em outras épocas da nossa sociedade e da história, tal função era destinada de forma exclusiva à mulher. Mas os tempos mudaram e a sociedade evoluir e a escola infelizmente não conseguiram acompanhar tal progresso e acaba atribuindo seu fracasso às famílias.

No entanto Imbernòn (2006), por sua vez assevera que atualmente, precisa-se entender que se está longe da profissão docente, se limitar o ensino somente com a mera transmissão de um conhecimento de cunho acadêmico, que pouco serve para o cotidiano de uma docência decente.

Por mais que a criança esteja em uma escola, seja ela da melhor qualidade, está sempre necessitará que alguém se preocupe e se importe com ela, com o seu desenvolvimento. É inconcebível a ideia de que o profissional da educação, assim, como os outros das mais variadas áreas, trabalhe sozinho.

Nesse sentido, Nòvoa (1992); Imbernòn (2006); Alarcão (2011); Tardif (2012), Pimenta e Anastasiou (2014) e Ghedin (2015), acreditam

que o principal fator que fará e trará melhorias para o ensino-aprendizagem, ou seja, a qualidade da educação é a parceria que deve haver entre escola e família,

Em relação às indagações, que visavam saber sobre ‘qual era a formação acadêmica’ e se sentia ou não preparado para trabalhar na alfabetização? Por quê? E se ‘o município de Pontes e Lacerda tinha uma política de formação continuada específica voltada para os alfabetizadores?’

Em relação à primeira indagação, todo o participante da pesquisa tinha formação acadêmica em licenciatura plena em Pedagogia e também todos se sentiam preparados, pois além de serem pedagogos, possuíam especialização lato sensu na área em que atuava. Contudo, já na questão, que abordava sobre a política de formação continuada específica voltada para os alfabetizadores, a pesquisa obteve algumas divergências nas informações, as se seguem:

Sim, porém não consegue atender a todos os profissionais [...]

Sim, mas há muito a desejar, [...]. (Respostas dos cinco questionários).

Nesses fragmentos, que abrandam sobre a política de formação ofertada pelo município, percebe-se, que de certa forma há situações ímpares. A primeira diz respeito sobre “não atender a todos os profissionais”. Isto posto, pelo fato da rede municipal ter escolar na zona rural ainda com salas multisseriadas, e na maioria das vezes, a o professor não dispõem de tempo, devido à distância da unidade até a cidade, onde se realiza a formação.

O segundo por menor é um pouco mais agravante, pois esbarra no quesito formação dos formadores. “Tal dispositivo é possível ser evidenciado, ‘mas há muito a desejar’. Pois sempre há formação nas áreas específicas, os formadores não conseguem desenvolver um trabalho de qualidade em virtude também da pouca formação. Ou seja, na grande maioria das vezes, eles apenas repassam as informações adquiridas em atividades realizadas na capital e ou em outros momentos.

E sem se tratando do trabalho de formação realizado na escola, na sala de formação, raramente o coordenado possibilita e ou discutem temáticas específicas que contemple cada ciclo e ou faze do processo de ensino-aprendizagem. E também, muitas há casos em que o coordenador pouco conhece a realidade da escola.

Para que se façam um bom trabalho na escola é de suma importância que a que coordenador pedagógico seja pelo um professor, que conheça as nuances e os anseios dos pares, visando melhorar o resultado do desenvolvimento do ensino que seu fazejamento assim como dos professores sejam respaldados pelo tripé ação-reflexão ação.

Há de se entender que nem todo profissional com prática e experiência na docência, apresentam características para exercer a função de coordenador pedagógico.

Contudo, se sendo a escola espaço constituída por excelência com possibilidade de fomentar e acompanhar as aprendizagens, mais do que nunca, os agentes, trabalhadores desse espaço, devem despertar para as questões inerentes às dificuldades, visando sana-las, bem como apontar possibilidades de melhorias com ênfase na qualidade da

aprendizagem Anastasiou, (2014), pois uma vez em sala de aula, o professor não mais visto como detentor do conhecimento, ele, para ser visto como mediador entre com estratégias de ensinagens que possibilitem a aprendizagem.

Nesse sentido Freire (1996), salienta que nenhuma formação deve acontecer descontextualizada, caso isso se concretize, foge totalmente do perfil e das propostas de formação profissional que, fere o princípio da criatividade e nega sobremaneira a curiosidade e a necessidade docente.

Nessa perspectiva, Tardif (2012), salienta que a formação dos professores, realizada dessa forma, perde simultaneamente seu sentido e contradiz sua característica de formação continuada, pois foge da proposta de formação continuada e profissional. Todavia, há de se entender, que entre os principais objetivos da formação de professores está a melhoria da qualidade do processo de ensino, sendo que a qualidade de tal processo pode possibilitar sobremaneira compreender e bem como interferir no processo de ensinagem.

Uma vez, que a verificação desses processos, jamais se deve ser realizada, não no final, mas durante o fazimento da ação pedagógica. Contudo à essa verificação deve ser considerada fatores elementares que devem ser vistos como dispositivos legais que possibilitem ou não constatar a eficácia da ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada ‘Os desafios dos alfabetizadores do I ciclo do Ensino Fundamental: implicações visíveis no processo de ensino-aprendizagem’ proporcionaram entendimento sobre como os professores percebem os principais os desafios ao trabalhar com alunos do I ciclo, apontando quais são os fatores que mais interferem processo de aprendizagem dos seus alunos.

Bem como demonstrou a formação acadêmica e o tempo de experiência no magistério. Bem como, trouxe relevantes informações sobre a política de formação continuada para os alfabetizadores do município de Pontes e Lacerda, entre outras nuances e anseios

Contudo, a pesquisa ainda serviu para mostras a visão da família sobre a importância da escola, do ensino e sobre tudo a respeito do acompanhamento da vida escolar dos filhos. Sendo que tais descuidos interferem sobremaneira na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Também trouxe dados sobre a qualidade da formação continuada realizada nas escolas.

Dados esses que sem sempre são vistos como pontos positivos tanto para os professores quanto suas implicações no fazer docente. E por fim, levou-nos e entender de acordo com a literatura, que entre outros, o maior desafio educacional desse século, será ainda bem maior em relação dos séculos passados, em virtude de estarmos numa era globalizada em que alguns valores estão sendo desconsiderados, de certa maneira estão se perdendo, e, consequentemente estão se tornando os principais dilemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. (2011). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8.ed. São Paulo: col. Questões de nossa época. Cortez.
- BARDIN, L. (2016). **Análise de conteúdo.** (70a ed.), Ltda. Lisboa.
- BAUER, M. W., & GASKELL, G. (2012). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** (10a ed.), Petrópolis: Vozes.
- BRASIL, Ministério de Educação/ MEC/SEEB/SEECDI/ SEPT/CNE/CNEB. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- CHARLOT, B. (2013). **Da relação com o saber às práticas educativas.** Cortez. São Paulo.
- COLOMBO, C. S., & MACIEL, C. M. L. A. (2007). **O Ensino Superior Em Debate: O ensino profissionalizante e a prática docente.** (Org. A. Venturoso). Cuiabá: KCM.
- FREIRE, P. (1976). **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- GOMES, A. (2018). **Formação continuada de professores:** dilemas da prática docente. Cuiabá, MT 2018 / Departamento de Pós-Graduação (Dissertação de Mestrado).
- GUEDIN, E., & FRANCO, M. A. S. (2011). **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação.** (2a ed.), SP, Cortez.
- GHEDIN, E. OLIVEIRA, E. S., & ALMAIDA, W.A. (2015). **de. Estágio com Pesquisa.** SP: Cortez.
- IMBERNÓN, F. (2011). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (14a ed.), São Paulo: Cortez.
- MATO GROSSO, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (2000). **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para

ensina e aprender. SEDUC.

MAINARDES, J. (2009). **Escolas em ciclos: fundamentos e debates.** S.P: Cortez.

NÓVOA, A. (1992). (Org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

SACRISTÀN, J. G. (2017). **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. (3a ed.), Porto Alegre: Penso.

SCHÖN, D. A. (2007). **Educando o profissional reflexivo.** Um novo design para o ensino e a aprendizagem. (Trad. R. C. Costa). Artmed. Porto Alegre.

TARDF, M. (2012). **Saberes docentes e formação profissional.** (14a ed.), Petrópolis: Vozes. Tiba, I. (1996). **Disciplina, limite na medida certa.** São Paulo: Gente.

CAPÍTULO 07

PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA, ACESSÍVEL E DINÂMICA PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Sônia Beatris Bahri Schwertz

PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA, ACESSÍVEL E DINÂMICA PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Sônia Beatris Bahri Schwertz¹

RESUMO

O presente *paper* tem por objetivo realizar uma pesquisa sobre as contribuições do podcast para o ensino e aprendizagem educacional. O podcast é uma tecnologia midiática que utiliza o áudio como meio de disseminação livre de episódios compartilhado de acordo com a demanda. A utilização do podcast é flexível e de fácil acessibilidade, pode ser acessado em qualquer hora e local, e também, inúmeros conteúdos podem ser produzidos pelos docentes ou até mesmo pelos discentes, visto que, a mídia facilita que eles possam produzir podcast para os colegas, promovendo assim, a aprendizagem personalizada para fora dos muros da unidade escolar e oportunizando a interação entre os colegas. O podcast pode promover o engajamento e a motivação dos alunos, possibilitando a participação ativa promovendo a reflexão e a criticidade. É uma tecnologia midiática que trabalha a oralidade, essa mídia pode ser usada para reproduzir músicas, noticiários, entrevistas e também debates, dentre outros. No entanto, se a oralidade dos episódios foi feita a transcrição para a escrita, essa ferramenta pode ser considerada uma tecnologia inclusiva para alunos com deficiência auditiva. Quando são produzidos *podcasts* pelos estudantes pode-se desenvolver inúmeras competências, como a criticidade, criatividade, colaboração e comunicação. Na conclusão evidencia-se a importância de utilização do podcast pelos estudantes e as possibilidades estratégicas para promover o ensino e aprendizagem dentro e fora da unidade escolar.

Palavras-chave: Podcast. Tecnologia. Aprendizagem.

¹ Graduação. Especialização. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

ABSTRACT

This paper aims to conduct research on the contributions of *podcasts* to educational teaching and learning. Podcasts are media technology that uses audio as a means of freely disseminating episodes shared according to demand. Podcasts are flexible and easily accessible and can be accessed at any time and place. Teachers and even students can produce countless contents, since the media makes it easier for them to produce podcasts for their colleagues, thus promoting personalized learning outside the school walls and providing opportunities for interaction between colleagues. Podcasts can promote student engagement and motivation, enabling active participation, promoting reflection and critical thinking. It is a media technology that works with orality; this media can be used to reproduce music, news, interviews and also debates, among others. However, if the orality of the episodes was transcribed into writing, this tool can be considered an inclusive technology for students with hearing impairments. When podcasts are produced by students, numerous skills can be developed, such as critical thinking, creativity, collaboration and communication. The conclusion highlights the importance of using podcasts by students and the strategic possibilities for promoting teaching and learning inside and outside the school unit.

Keywords: Podcast. Technology. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Estamos passando por uma evolução tecnológica com reflexos diversos na sociedade, sendo que um desses reflexos são as novas tecnologias que conectam diferentes culturas. Assim sendo, a *internet* – um dos resultados dessa evolução – tornou-se o ícone dessa nova era, pois permite ao usuário a possibilidade de selecionar as informações, no momento e no local desejado (Jesus, 2013, p. 7).

Os docentes defrontam-se com inúmeros desafios para garantir a qualidade educacional, inclusive a desmotivação dos discentes. A criação de atividades criativas e atraentes são desafios nas inúmeras áreas curriculares. É necessário a busca de solução para superar esses obstáculos, não é um desfecho fácil ou único para promover o comprometimento dos estudantes desmotivados para que o ensino e aprendizado seja relevante, aconteça e possa permitir aos mesmos competências para as vivências sociais (Coradini, Borges & Dutra, 2020).

Com a inserção das ferramentas tecnológicas, especialmente as mídias digitais, ao processo de aprendizado como uma ferramenta didática e de aprendizagem no percurso de avaliação, amplia o dinamismo e a criatividade às metodologias avaliativas. Isto posto, os recursos digitais podem contribuir com o professor na realização de avaliações alternativas, sugerindo narrativas digitais através do *podcast*, como um instrumento apto e promissor para contribuir como uma “nova ferramenta” avaliativa, inovadora e dinâmica, para o alunado e para uma instituição escolar imersa no mundo digital, no qual vivemos na contemporaneidade (Nunes & Passos, 2022).

A história da disseminação social de tecnologias sonoras confunde-se, desde o seu início, com o uso educativo daqueles meios do Brasil. A situação apontada se reproduz atualmente com o *podcast*, tecnologia que lida com arquivos digitais de áudio disponíveis *online*, que, ao invés de uma música, contém programas que podem se utilizar das falas, de músicas ou de ambos (Freire, 2013, p. 10).

Os *podcasts* tem se destacado como recurso educativo contemporâneo. Eles contribuem de maneira satisfatória e acessível na aprendizagem, possibilitando que os discentes possam examinar uma gama de assuntos de forma envolvedora e informal. Este *paper* teve como metodologia a revisão bibliográfica da bibliografia consultada sobre o *podcast*, um instrumento tecnológico inovador e dinâmico, bem como as suas contribuições para o aprendizado educacional. Na introdução, algumas ponderações sobre a história e utilização do *podcast*. No desenvolvimento, são apontados como surgiu e alguns conceitos de *podcast*, assim como, a acessibilidade e flexibilidade, a diversidade de conteúdos produzidos, o engajamento e motivação, conteúdos produzidos pelos estudantes e a aprendizagem personalizada proporcionada pelo *podcast*. Na conclusão, evidencia-se a importância dessa tecnologia na aprendizagem e seu uso na educação.

2 PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA, ACESSÍVEL E DINÂMICA PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

2.1 Surgimento e conceito de *podcast*

Para Freire (2013, p. 62) “a ideia de podcast surgiu no ano seguinte, por meio do ex-VJ da MTV nos anos de 1980, Adam Curry, conhecido como criador do *podcast*, ou *podfather* (Castro, 2005, p. 6) – em tradução

livre, pai do *podcast*".

O termo *Podcast* resulta da união das palavras *iPod* (dispositivo móvel de reprodução de áudio/vídeo) e *broadcast* (método de distribuição/transmissão de dados). *Podcast* é uma mídia de publicação de áudio, vídeo e imagens na *internet*, que pode ser reproduzida em qualquer aparelho com capacidade de leitura de arquivos de áudio (Jesus, 2013, p. 10).

Conforme Coradini et al. (2020) de uma forma bem simples, o *podcast* é uma maneira de produzir áudio através das mídias tecnológicas, como em uma exibição de rádio, no entanto é distribuído eletronicamente (comumente em arquivos de áudios mp3 e/ou *streaming*) e escutado conforme a procura, ou seja, o interlocutor faz a escolha sobre do que irá ouvir, o horário, local e também a escolha do equipamento que será usado.

Para Nunes e Passos (2022) a tecnologia *podcast* pode ser determinada como uma criação de áudio diferente do popular rádio, pelo acesso flexível e pelos conteúdos criados. A mídia usada caracteriza-se como uma maneira de publicar apresentações de áudio na *internet*, em grande parte das vezes como arquivos MP3, que poderão ser escutados *online*, *streaming*, baixados para *notebook* ou aparelho que toca áudio digital.

Freire (2013) afirma que o *podcast* consiste em uma maneira de produzir e/ou disseminar livremente os episódios compartilhados de acordo com a procura do público e com foco para reproduzir oralmente as músicas e/ou sons. Essa caracterização contempla o "fazer" dos indivíduos do *podcast* acima de seus requisitos técnicos.

2.2 Acessibilidade e flexibilidade

A utilização do *podcast* provém da simplicidade de manuseio e permite que qualquer pessoa com *smartphone* ou computador e que esteja conectado à *internet* pode acessar os conteúdos *online* através do *podcast*, com acesso flexível, ou é preciso que os conteúdos sejam “baixados” para serem tocados em um instrumento próprio para tocar arquivos digitais e podem ser ouvidos em qualquer momento (Nunes & Passos, 2022).

No entanto, Coradini et al. (2020) considera que um *podcast* possa ser ouvido, a pessoa que faz uso não necessita compreender ter os conceitos de RSS, *feed* ou instalar um programa anexo no *smartphone* ou no computador. Há a possibilidade de poder ouvir e baixar os episódios de *podcast* direto do *site* de quem o produziu, mas se não tiver um *site* próprio, ou *sites* que possuem *podcasts* (como *Spotify* ou *Soundcloud*). Há a possibilidade de poder ouvir *podcasts* em local e horário em que não estiver conectado à *internet*, pois os *podcasts* podem ser baixados e são geralmente em MP3, que costumam ser a forma eletrônica dos arquivos de áudio, comumente distribuídos *on-line* de maneira mais rápida e acessível (FREIRE, 2013a, como citado em Coradini et al., 2020). O MP3 é uma forma habitual de arquivo de música e de áudio compartilhado pela *internet*, sendo viável armazenar esses arquivos em outros equipamentos de armazenagem, tais como *pendrives*, cartões de memórias ou CDs, para a reprodução em outros equipamentos como o aparelho dos automóveis (Coradini et al., 2020).

Freire (2013, p. 61) salienta “acerca do domínio docente quanto ao uso de tecnologias informáticas, é igualmente válida para a relação dos

alunos com o uso de programas de computador, tendo os discentes, não raramente, até maior domínio técnico do que professores nesse âmbito”.

A utilização de podcast em meios educacionais tem sido cada vez mais frequente pela facilidade de produção e edição do arquivo de áudio, além da vasta rede de distribuição pela internet através de agregadores e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como o Moodle (Castro, Conde & Paixão, 2014, como citado em Celarino, Stohr, Bresciani, Cadorin & Ganhor, 2023, np.).

2.3 Diversidade de conteúdos produzidos

Conforme Nunes e Passos (2022) mesmo que, o *podcast* seja usado para reproduzir músicas, grande parte das produções são propagadas oralmente, expondo conteúdos relevantes e recentes, noticiários, entrevistas e também debates, as músicas podem ser inseridas como parte integrante ou para animar as produções. As universidades utilizam os *podcasts* para as aulas, onde a prerrogativa é que o estudante pode ter acesso ao conteúdo baixado em qualquer momento e lugar.

Para Freire (2013, p. 68) “focando-se no que é feito pelo *podcast* – programas de locução, debate, exposição verbal, música e entre outros -, percebe-se que se trata, essencialmente, de reprodução de oralidade por meio tecnológico, portanto uma tecnologia de oralidade”.

Conforme Castro; Conde; Paixão (2014, como citado em Celarino et al., 2023) o *podcast*, se utilizado no âmbito educacional, pode potencializar os materiais didáticos como aulas, documentários e informes em áudio e podem ser ouvidos pelos estudantes em qualquer hora e lugar. Nessa perspectiva, conforme o pensamento de Castells (1999, como citado em Celarino et al., 2023) no livro “Sociedade em Redes” possibilita

produzir conteúdos em rede e em colaboração, suplantando os períodos iniciais da *internet* onde os acessos eram unidirecionais, nos quais o indivíduos realizava uma pesquisa na *web*, mas, havia pouca interação com a mesma.

Na prática, quando os estudantes produzem *podcast*, proporciona que os mesmos façam uma coleta de informações, realizem entrevistas, façam resumos, possam realizar treinamentos para ler, prepararem e gravem os trabalhos (Paula, 2013), no entanto, o *podcasting* não envolve somente a gravação dos áudios, é preciso fazer uma idealização antecipada dos assuntos em questão, como também, editar o áudio, isso proporciona expressivas perspectivas contemporâneas (Coradini et al., 2020).

2.4 Engajamento e motivação

Para Soares e Barin (2016, p. 8, como citado em Coradini et al., 2020, p. 223) “o *podcast* se destaca como um recurso que proporciona aos aprendizes, oportunidades reais de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, condições para estes se tornarem pesquisadores e produtores”. Em outras palavras, os discentes podem ser estimulados e envolvidos para produzir *podcasts* quando percebem que estão realmente elaborando algo que será visto por mais indivíduos além do professor e que não serão mais considerados como indivíduos inertes no desenvolvimento do aprendizado (Coradini et al., 2020).

Conforme Jesus (2013) no âmbito escolar, um *podcast* com linguagem acessível, democrático e facilitador da aprendizagem. “Isso permite uma abertura e participação ativa, fundamentada no diálogo,

possibilitando ao aluno ser crítico, reflexivo, agente de mudança e transformação da sua realidade concreta. Neste processo de construção, tanto educador quanto educando, crescem conjuntamente” (Jesus, 2013, p. 36).

A produção da narrativa digital, através do *podcast*, pode ser uma ferramenta alternativa utilizada pelo professor no processo avaliativo. Através dela, o aluno será atraído a produzir seu próprio texto, a formular suas próprias perguntas e respostas, e utilizar-se das tecnologias digitais (Nunes & Passos, 2022, p. 99).

2.5 Produção de conteúdos pelos estudantes

A criação de *podcast* auxilia para que os alunos sejam protagonistas no desenvolvimento da aprendizagem, transformando o padrão tradicionalista, onde o professor é o único detentor do conhecimento. Essa perspectiva favorece os discentes no aprimoramento da própria autonomia, proporcionando transformação na percepção dos mesmos no que se refere à sua competência (Freire, 2013a; Paula, 2010, como citado em Coradini et al., 2020).

Conforme Moura (2009, como citado em Nunes & Passos, 2022) a tecnologia *Podcast* como uma ferramenta pedagógica exibe inúmeros benefícios para os discentes e para os docentes. O *podcast* pode ser produzido gerando pouco ou nenhum custo, sendo que o conteúdo usado pode auxiliar os discentes na melhora do aprendizado, ele pode ser produzido fora da sala, e também, depois da produção os alunos podem escutar o *podcast* pelo *smartphone*, em local e horário oportuno. A autora complementa que “os *podcasts* podem ser utilizados para rever assuntos para exame e teste, gravar as aulas, recolher dados, fazer sínteses, treinar a

leitura, introduzir novos assuntos, rever assuntos relevantes, gravar entrevistas, gravar momentos de discussão ou debate etc” (Moura, 2009, como citado em Nunes & Passos, 2022, p. 102).

Para Freire (2013b, como citado em Coradini et al., 2020) uma peculiaridade significativa do *podcast* é a autonomia que envolve as inúmeras características de produção. Uma dessas é opinativa, pois os indivíduos que produzem podem expor suas próprias ideias relacionadas aos inúmeros assuntos, tanto formal quanto informalmente. Outra especificidade é relacionada à facilidade prática indispensável para a produção e distribuição de *podcasts*, dispensando recurso financeiro significativo ou ainda grandes equipes. A liberdade é também democrática, pois a produção de um *podcast* não carece de concessão legal para ser veiculada.

2.6 Impacto na Aprendizagem Personalizada

Quanto à flexibilidade, Freire (2013a, como citado em Coradini et al., 2020) salienta que o *Podcast* serve como um recurso para ampliar o espaço e o tempo, nas perspectivas de produção e quanto ao ouvir. Para as finalidades escolares, a oportunidade para ouvir no horário, local e cenários diversos proporciona a contextualização de momentos escolares no tempo específico do estudante, destacando-se melhor exploração do tempo e do espaço fora do âmbito escolar. Além do mais, evidencia-se a probabilidade de ouvir *podcasts* sugeridos pelo docente no momento em que realiza outras tarefas, pois “o fato de ser um arquivo de áudio requer um grau de atenção exclusiva menor, e o aluno pode passar muito mais

tempo dedicado a ouvir o conteúdo do que passaria assistindo vídeos ou lendo textos” (Braga, 2018, p. 6, como citado em Coradini et al., 2020). Devido essa flexibilidade e simplicidade, o *Podcast* pode ser uma maneira de ampliação da aprendizagem para além dos muros da escola (Coradini et al., 2020).

Nunes e Passos (2022) apontam a partir das definições de *podcast* percebidas que há uma afirmativa em comum como a utilização de arquivo digital de áudio, levando em desconsideração a utilização de *podcast* para deficiente auditivo, sendo possível e é uma eficiente prática brasileira. Conforme Freire (2011, como citado em Nunes & Passos, 2022) essa prática ocorre por meio da transcrição total do arquivo, de maneira que o texto fique o mais fiel à fala dos participantes do episódio. Nesse cenário, o *podcast* pode ser considerado de maneira inclusiva, onde a oralidade percebida pode ser reproduzida em áudio e em escrita, sujeito a ser caracterizado como uma tecnologia inclusiva.

Coradini et al., (2020) consideram que a práxis para produzir *podcast* pelos estudantes proporciona a evolução de inúmeras competências, como senso crítico, criativo, colaborativo e comunicativo. Soares e Barin (2016, p. 8, como citado em Coradini et al., 2020, p. 224) também observam que “o *podcast* favorece tanto o professor, por oportunizar o enriquecimento e flexibilizar o ensino, quanto o aluno, por ser ‘um recurso que proporciona a autonomia do estudante, potencializa a qualidade das aulas e proporciona impactos positivos em sua formação’”.

As potencialidades educacionais do *podcast* podem proporcionar uma forma de abordagem educacional na qual os alunos aprendem com os outros e aprendem para os outros. Ou seja, não só aprendem através da construção do

seu próprio conhecimento, mas também através das interações entre os colegas. Esse envolvimento ativo nos processos de construção e compartilhamento do conhecimento produz e disponibiliza o mesmo à comunidade global (Jesus, 2013, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias estão continuamente presentes e tem transformado o fazer diário dos indivíduos. O *podcast* é uma ferramenta tecnológica que tem se destacado como um recurso educacional promissor. O *podcast* é uma mídia utilizada para reproduzir áudios, os quais, podem ser ouvidos em qualquer hora e local. É um recurso flexível e de fácil acessibilidade, e uma gama de episódios podem ser produzidos e podem promover o engajamento e a motivação dos alunos.

O *podcast* é um recurso midiático de áudio, mas, se for feita a transcrição da oralidade para a escrita, essa ferramenta pode ser considerada uma tecnologia inclusiva. A potencialidade educacional do *podcast* como escuta ou produção, são possibilidades estratégicas de ensino e aprendizagem a serem utilizadas pelos docentes e podem promover a aprendizagem dos estudantes, pois eles mesmos podem ser produtores de *podcasts* para outros discentes. Posto isto, o uso do *podcast* permite que a aprendizagem possa ocorrer também fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Celarino, A. L. de S.; Stohr, M. A. L.; Bresciani, K. D.; Cadorin, G. A. & Ganhor, J. P. (2023) O uso de podcasts como instrumento didático na educação: abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020. *Educação em revista* 39. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYj55jXkF5nHhXPnv5ZKZ9w/> - acessado em 09 de abril de 2025.

Coradini, N. H. K.; Borges, A. F. & Dutra, C. E. M. (2020) Tecnologia educacional podcast na educação profissional e tecnológica. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 6, n. 16, abril/2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617> - acessado em 16 de abril de 2025.

Freire, E. P. A. (2013) Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. *Repositório Institucional UFRN*. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448> - acessado em 11 de abril de 2025.

Jesus, W. B. de (2014) Podcast e educação: um estudo de caso. *Repositório institucional UNESP*. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6f75e2c0-6035-4b50-87b8-f6c1a681a466> - acessado em 11 de abril de 2025.

Nunes, D. de A. & Passos, V. M. de A. (2022) Uso do podcast como ferramenta digital de avaliação: uma proposta para o ensino médio. *Revista Tecnia*. v. 7, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/33> - acessado em 09 de abril de 2025.

CAPÍTULO 08

O USO DE *PODCASTS* NA EDUCAÇÃO: VANTAGENS E DESAFIOS

Regina de Fátima Soares

O USO DE PODCASTS NA EDUCAÇÃO: VANTAGENS E DESAFIOS

Regina de Fátima Soares¹

RESUMO

Nos últimos anos, o uso de *podcasts* na educação tem se consolidado como uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem, proporcionando flexibilidade, interatividade e personalização do aprendizado. Este artigo explora a integração dos *podcasts* no currículo educacional, destacando suas vantagens e desafios. A pesquisa realizada aponta que os *podcasts* permitem que os alunos acessem o conteúdo de forma autônoma e personalizada, contribuindo para um maior engajamento no aprendizado. A portabilidade e a facilidade de uso dessa mídia favorecem tanto alunos quanto professores, permitindo que o ensino seja adaptado a diferentes estilos de aprendizado. No entanto, o sucesso dessa ferramenta depende de uma infraestrutura tecnológica adequada e da capacitação dos educadores. Conclui-se que, apesar dos desafios, os *podcasts* são uma poderosa ferramenta de ensino que pode promover maior autonomia e dinamismo no processo educacional. O estudo sugere que pesquisas futuras explorem maneiras de aprimorar o uso dessa tecnologia na educação.

Palavras-chave: Podcasts. Educação digital. Inclusão. Autonomia. Aprendizado.

¹ MUST University, Estados Unidos.

ABSTRACT

In recent years, the use of podcasts in education has established itself as an effective tool for teaching and learning, providing flexibility, interactivity, and personalized learning experiences. This article explores the integration of podcasts into the educational curriculum, highlighting their benefits and challenges. The research indicates that podcasts allow students to access content autonomously and personalized, contributing to greater engagement in learning. The portability and ease of use of this media benefit both students and teachers, allowing teaching to be adapted to different learning styles. However, the success of this tool depends on adequate technological infrastructure and educator training. It is concluded that despite the challenges, podcasts are a powerful teaching tool that can promote greater autonomy and dynamism in the educational process. The study suggests that future research explore ways to enhance the use of this technology in education.

Keywords: podcasts. digital education. Inclusion. Autonomy. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem passado por transformações significativas devido ao avanço das tecnologias digitais. Nos últimos anos, os *podcasts* surgiram como uma ferramenta eficaz e flexível para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Essa mídia, que inicialmente ganhou popularidade em plataformas de entretenimento e informação, passou a ocupar um espaço relevante no contexto educacional, oferecendo aos professores e alunos novas possibilidades de interação e aprendizado.

O podcast se diferencia por sua portabilidade e acessibilidade, permitindo que os alunos acessem conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, essa ferramenta possibilita a personalização do ensino, adaptando abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos. Como resultado, os *podcasts* aumentam o engajamento dos estudantes, promovem o aprendizado autônomo e complementam as atividades realizadas em sala de aula.

No entanto, para que o uso de *podcasts* seja efetivo no ambiente educacional, é necessário enfrentar desafios como a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a capacitação dos educadores. A pesquisa realizada explora as vantagens e os obstáculos relacionados ao uso de podcasts, com o objetivo de identificar como essa mídia pode melhorar o processo educacional, promovendo a inclusão digital e o engajamento dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Os *podcasts* têm se mostrado uma ferramenta poderosa no contexto educacional, oferecendo flexibilidade, acessibilidade e um formato

atraente para o aprendizado. De acordo com Silva (2020), "o uso de *podcasts* na educação permite que os alunos acessem os conteúdos de forma assíncrona, possibilitando que cada estudante aprenda no seu próprio ritmo e em momentos que melhor se adaptem às suas rotinas" (p. 43). A flexibilidade proporcionada pelos *podcasts* é uma das suas maiores vantagens, permitindo que os alunos acessem conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento, utilizando dispositivos móveis como smartphones, tablets e notebooks. Isso contribui diretamente para a aprendizagem contínua, especialmente em um ambiente educacional cada vez mais digitalizado.

Além da flexibilidade, os *podcasts* promovem a personalização do ensino, um dos principais benefícios dessa mídia. Com o uso de plataformas digitais, os professores podem adaptar suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo uma abordagem mais centrada no estudante. Como observam Souza e Lima (2021), "o uso de tecnologias digitais promove um aprendizado mais interativo, aumentando a autonomia e a confiança dos alunos" (p. 34). Essa personalização é especialmente útil em contextos de ensino diversificados, onde os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de assimilação do conteúdo. Dessa forma, os *podcasts* oferecem uma solução para tornar o ensino mais inclusivo e adaptável às necessidades de cada estudante, promovendo maior engajamento e sucesso acadêmico.

A personalização proporcionada pelos *podcasts* vai além da mera adaptação de conteúdos. Segundo Pereira (2021), "os *podcasts* permitem

que os estudantes escolham não apenas o conteúdo que desejam ouvir, mas também quando e como o consomem, promovendo uma experiência de aprendizado verdadeiramente autônoma" (p. 55). Esse nível de personalização promove uma maior responsabilidade do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e autogestão, fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional no século XXI.

Outro benefício importante dos *podcasts* é a possibilidade de utilizar esse recurso como um complemento ao ensino tradicional em sala de aula. Ferramentas como *podcasts* são especialmente úteis para revisões de conteúdo, proporcionando aos alunos uma maneira eficiente de revisar o material fora do ambiente escolar. Como afirma Oliveira (2020):

Os podcasts são uma ferramenta valiosa no ensino híbrido, pois permitem que os alunos revisem o conteúdo das aulas a qualquer momento, proporcionando uma experiência de aprendizado contínuo e integrada. Além disso, são uma alternativa eficaz para os estudantes que podem ter dificuldades em acompanhar as aulas presenciais ou online em tempo real (Oliveira, 2020, p. 67).

O uso de *podcasts* como recurso complementar também facilita a prática da aprendizagem ativa, incentivando os alunos a refletirem sobre os conteúdos, em vez de apenas absorverem informações de forma passiva. Isso é particularmente importante em disciplinas mais teóricas, onde o material pode ser revisitado várias vezes até ser plenamente compreendido. Essa possibilidade de "aprender no próprio tempo" é crucial para garantir que os estudantes realmente dominem o conteúdo.

Entretanto, o uso de *podcasts* na educação também apresenta desafios, especialmente relacionados à capacitação dos professores e à

desigualdade no acesso à tecnologia. Muitos professores ainda encontram dificuldades para integrar *podcasts* de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, seja pela falta de familiaridade com as ferramentas digitais ou pela ausência de formação continuada. Freitas (2020) observa que:

A falta de preparo tecnológico e pedagógico dos professores pode limitar o uso eficaz dos *podcasts* no ensino. Para que essa ferramenta seja plenamente aproveitada, é necessário investir em treinamentos que capacitem os educadores a integrar essa mídia em suas práticas pedagógicas de maneira eficiente e significativa (Freitas, 2020, p. 65).

Além da questão da capacitação dos professores, a desigualdade no acesso à tecnologia entre os alunos é outro obstáculo significativo. A falta de acesso a dispositivos móveis adequados ou à internet de qualidade pode comprometer a eficácia dos *podcasts* como ferramenta educacional. Em muitas regiões, especialmente nas áreas rurais e de baixa renda, a infraestrutura tecnológica é limitada, o que impede que todos os estudantes tenham a oportunidade de aproveitar os benefícios das mídias digitais. De acordo com Souza (2021), "a desigualdade no acesso às tecnologias digitais continua sendo uma barreira significativa para a inclusão em muitos contextos educacionais, impactando diretamente o uso de *podcasts* e outras mídias no aprendizado" (p. 89).

Essa desigualdade de acesso cria um cenário de exclusão digital, em que os alunos mais vulneráveis economicamente não conseguem usufruir plenamente das oportunidades educacionais proporcionadas pelas novas tecnologias. Como alternativa, muitos educadores têm buscado soluções híbridas, combinando o uso de mídias digitais com materiais impressos e aulas presenciais para mitigar os efeitos dessa exclusão. No entanto, é consenso que investimentos em infraestrutura tecnológica e

políticas públicas de inclusão digital são cruciais para que o uso de *podcasts* e outras ferramentas digitais se torne realmente eficaz e acessível para todos os estudantes, independentemente de sua situação socioeconômica.

Por fim, vale destacar que o uso de *podcasts* na educação tem o potencial de fomentar a interdisciplinaridade e a aprendizagem colaborativa. A produção de *podcasts* pode ser uma atividade desenvolvida pelos próprios alunos, promovendo habilidades de pesquisa, síntese de informações, comunicação e trabalho em equipe. Conforme observado por Almeida (2021), "quando os alunos se envolvem na criação de conteúdos digitais, como podcasts, eles não apenas reforçam o conhecimento adquirido, mas também desenvolvem habilidades de comunicação e colaboração que são fundamentais para o mercado de trabalho contemporâneo" (p. 42). Assim, o uso de *podcasts* na educação vai além do consumo de conteúdo, abrindo espaço para a produção ativa de conhecimento pelos próprios estudantes.

Essa prática de criação de conteúdo não só aumenta o engajamento dos alunos, como também estimula o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, permite que os alunos assumam um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, colaborando na construção do conhecimento de forma coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *podcasts* representam uma poderosa ferramenta educacional, oferecendo flexibilidade, personalização e interatividade no processo de

ensino-aprendizagem. No entanto, para que os benefícios dessa tecnologia sejam plenamente explorados, é essencial que as instituições de ensino invistam em infraestrutura tecnológica e na formação contínua dos professores. A capacitação docente é vital para garantir que os educadores possam integrar essa mídia em suas práticas de forma eficiente, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente.

Além disso, a superação das desigualdades tecnológicas entre os alunos é uma prioridade. É necessário garantir que todos tenham acesso às ferramentas necessárias para se beneficiarem de tecnologias como os podcasts. Futuros estudos devem continuar explorando maneiras de aprimorar a implementação dessas tecnologias na educação, garantindo que elas promovam a inclusão, o engajamento e um aprendizado mais eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freitas, M. (2020). O impacto das mídias digitais no ensino. *Revista de Educação e Tecnologia*, 12(1), 63-72.
- Lima, A. (2019). Educação personalizada: O papel das mídias digitais no ensino. *Educação em Foco*, 14(3), 45-50.
- Santos, J. (2021). Flexibilidade no aprendizado: O uso de podcasts na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 25(2), 78-85.
- Silva, R. (2020). Podcasts no ensino superior: Um estudo de caso. *Estudos Educacionais*, 18(1), 43-51.
- Souza, D. (2021). Desafios da inclusão digital na educação contemporânea. *Jornal de Tecnologia Educacional*, 30(2), 89-97.

CAPÍTULO 09

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E O COMBATE AO IDADISMO: UMA ANÁLISE DAS CONEXÕES ENTRE GERAÇÕES

Cintia Gonçalves dos Santos

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E O COMBATE AO IDADISMO: UMA ANÁLISE DAS CONEXÕES ENTRE GERAÇÕES

Cintia Gonçalves dos Santos¹

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica analisa a intrínseca relação entre as interações intergeracionais e a diminuição do idadismo. O estudo explora o conceito de idadismo, definido como preconceito e discriminação contra indivíduos com base na idade, e demonstra como ele se manifesta em níveis institucional, interpessoal e autodirigido. A pesquisa se fundamenta na Teoria do Contato Intergrupo de Gordon Allport e em estudos de Drury et al. (2017) e Rosebrook (2002), que comprovam que o contato direto e significativo entre jovens e idosos é eficaz na desconstrução de estereótipos negativos. A análise revela que essas interações promovem o desenvolvimento de empatia, a valorização mútua e a redução da solidão, beneficiando todas as gerações. O trabalho conclui que as relações intergeracionais são uma ferramenta poderosa na luta contra o idadismo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e que sua promoção deve ser uma prioridade em políticas públicas, educação e no ambiente familiar.

Palavras-chave: Idadismo. Relações intergeracionais. Educação. Convivência.

¹ Universidade de Coimbra, Portugal.

ABSTRACT

This literature review article analyzes the intrinsic relationship between intergenerational interactions and the reduction of ageism. The study explores the concept of ageism, defined as prejudice and discrimination against individuals based on their age, and demonstrates how it manifests at institutional, interpersonal, and self-directed levels. The research is based on Gordon Allport's Intergroup Contact Theory and studies by Drury et al. (2017) and Rosebrook (2002), which demonstrate that direct and meaningful contact between young and old people is effective in deconstructing negative stereotypes. The analysis reveals that these interactions promote the development of empathy, mutual appreciation, and the reduction of loneliness, benefiting all generations. The work concludes that intergenerational relationships are a powerful tool in the fight against ageism, essential for building a more just and inclusive society, and that their promotion should be a priority in public policy, education, and the family environment.

Keywords: Ageism. Intergenerational relations. Education. Coexistence.

1. INTRODUÇÃO

As transformações demográficas globais, marcadas pelo crescente envelhecimento da população, têm evidenciado a urgência de repensar as relações entre as diferentes faixas etárias. Em um contexto social em que a velocidade da informação e as mudanças tecnológicas parecem afastar as gerações, o fenômeno do idadismo — preconceito, estereótipos ou discriminação com base na idade — torna-se um obstáculo para a construção de sociedades mais inclusivas e equitativas. Este artigo propõe uma análise aprofundada de como as relações intergeracionais de qualidade, fomentadas por meio de ações sociais e educacionais, podem atuar como uma poderosa ferramenta para a diminuição das atitudes idadistas, especialmente entre os jovens.

O idadismo manifesta-se de diversas formas, desde atos explícitos de violência física e verbal até manifestações sutis, como a invisibilização e a exclusão social das pessoas idosas. Essa problemática não apenas afeta a dignidade e o bem-estar dos indivíduos, mas também compromete a coesão social e o aproveitamento do capital humano e cultural das gerações mais experientes. Em contrapartida, as relações intergeracionais, que promovem a troca de conhecimentos, experiências e afetos, emergem como um caminho promissor para mitigar esses preconceitos e construir pontes de respeito e solidariedade, principalmente quando integradas a políticas de educação formal e informal.

Com o objetivo de explorar essa dinâmica, este estudo baseia-se em pesquisas fundamentais de Drury et al. (2017), que investigaram os efeitos das conexões intergeracionais no Reino Unido, e Rosebrook (2002), que

analisou os benefícios de programas intergeracionais para o desenvolvimento de crianças e a qualidade de vida de idosos. Além disso, o artigo incorpora um panorama das iniciativas brasileiras e dos desafios a serem superados, ressaltando o papel da educação como pilar fundamental para essa mudança social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Idadismo: Um Fenômeno Multidimensional

O termo idadismo foi formalmente introduzido por Robert Butler em 1969, originalmente para descrever o preconceito e a discriminação contra indivíduos com base na idade, de forma análoga ao racismo e ao sexismo. Segundo Butler (1980), o idadismo manifesta-se em três níveis principais: preconceito (pensamentos e estereótipos negativos), discriminação (comportamentos excludentes) e institucionalização (políticas e práticas que reforçam a desigualdade baseada na idade).

A compreensão moderna do idadismo o vê como um fenômeno mais complexo e multifacetado, que se manifesta de diferentes maneiras, como:

- Idadismo Institucional: Incorporado em leis, políticas e práticas de instituições que perpetuam estereótipos de idade. Exemplos incluem políticas de aposentadoria compulsória que ignoram as capacidades e a experiência de trabalhadores mais velhos ou a limitação de acesso a certos serviços de saúde baseada unicamente na idade.

- Idadismo Interpessoal: Ocorre nas interações cotidianas entre indivíduos. Pode ser sutil (como a infantilização de pessoas idosas, usando uma linguagem simplificada ou um tom de voz elevado) ou explícito (como piadas sobre a idade, comentários depreciativos e atitudes de desrespeito).
- Idadismo Autodirigido: É a internalização de estereótipos negativos sobre o envelhecimento pela própria pessoa idosa. Isso pode levar a uma visão negativa de si mesma, afetando sua saúde mental e física, e resultando em sentimentos de incapacidade e na diminuição da participação social.

O idadismo, portanto, não é apenas um problema de atitude individual; é um fenômeno social e cultural que tem consequências reais e tangíveis, contribuindo para o isolamento, a depressão e a diminuição da qualidade de vida das pessoas idosas.

A contribuição inicial de Butler foi além de apenas nomear o fenômeno. Ele o elevou de uma simples atitude individual para um problema social e estrutural, demonstrando que o idadismo não é apenas um problema de atitude, mas um fenômeno que tem consequências reais e tangíveis, contribuindo para o isolamento, a depressão e a diminuição da qualidade de vida das pessoas idosas. O trabalho de Butler é o alicerce que nos permite ver o idadismo como um problema que exige uma abordagem multifacetada, atuando em todos os seus níveis de manifestação.

2.2. As Relações Intergeracionais como Estratégia de Coesão Social

As relações intergeracionais referem-se às interações dinâmicas e

contínuas entre indivíduos de diferentes faixas etárias. Elas se distinguem pela reciprocidade na troca de saberes e afetos, promovendo um senso de pertencimento e valorização mútua. Essas relações não se limitam apenas aos laços familiares, mas se estendem a contextos comunitários, educacionais e voluntários. A literatura acadêmica tem destacado o potencial dessas interações para promover o desenvolvimento mútuo e o aprendizado social.

Rosebrook (2002) aponta que os programas intergeracionais são benéficos para todas as gerações envolvidas. Para os jovens, o contato com idosos oferece a oportunidade de desenvolver empatia, paciência e uma compreensão mais profunda sobre a história e as mudanças sociais. Eles podem aprender habilidades tradicionais e receber orientação de vida. Para os idosos, a convivência com os jovens traz um senso de propósito, estimula a mente, combate a solidão e reafirma sua relevância na sociedade. Essa troca de "capital social" e emocional é fundamental para o fortalecimento dos laços comunitários.

2.3. Teoria do Contato: A Base da Mudança de Atitudes

A eficácia das relações intergeracionais na redução do idadismo pode ser explicada pela Teoria do Contato Intergrupo (ou Hipótese do Contato), formulada por Gordon Allport em 1954. Segundo essa teoria, o preconceito entre grupos pode ser reduzido se houver contato direto e face a face, desde que certas condições sejam atendidas:

1. Status Equitativo: Os participantes devem interagir em um plano de igualdade. Em programas intergeracionais, isso significa que

tanto jovens quanto idosos devem ser vistos como colaboradores ativos, com saberes a serem compartilhados.

2. Cooperação para um Objetivo Comum: As atividades devem exigir que os grupos trabalhem juntos para alcançar uma meta compartilhada. Um exemplo é um projeto de jardinagem em que ambos contribuem com suas habilidades.
3. Apoio de Autoridades e Normas Sociais: O contato precisa ser apoiado por líderes e instituições que promovam a inclusão e o respeito mútuo.
4. Contato com Pessoas de Experiência Típica: O contato deve ser com pessoas que são vistas como representativas do seu grupo, e não como exceções.

Os estudos de Drury et al. (2017) mostram que iniciativas intergeracionais bem-sucedidas atendem a essas condições, facilitando a quebra de estereótipos e a construção de laços de amizade e respeito. Eles confirmam que não basta estar no mesmo espaço, mas sim engajar em atividades significativas para que a transformação de atitudes ocorra.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentado na análise de literatura científica e especializada para explorar a intrínseca relação entre as interações intergeracionais e a diminuição de atitudes idadistas. A pesquisa foi conduzida mediante a coleta e o exame crítico de artigos, relatórios e documentos de organizações reconhecidas nos campos da gerontologia,

sociologia e saúde pública.

O *corpus* de análise foi estruturado com base em estudos basilares, notadamente os de Drury et al. (2017) e Rosebrook (2002), que serviram como pilares conceituais da discussão. A seleção desses trabalhos foi deliberada, visando à obtenção de evidências empíricas e teóricas robustas sobre a eficácia das relações intergeracionais em distintos contextos sociais e demográficos. Complementarmente, foram incorporadas referências que aprofundam o fenômeno do idadismo, como o trabalho seminal de Robert Butler (1980), e que contextualizam a temática no cenário brasileiro e global, a exemplo da pesquisa de Silva e Oliveira (2020) e do relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A relevância da metodologia aplicada reside na sua capacidade de oferecer uma abordagem sistemática e interdisciplinar. Ao sintetizar conhecimentos de diferentes áreas, o método permite não apenas a identificação de benefícios mútuos nas relações entre gerações, mas também a compreensão dos mecanismos pelos quais a convivência significativa pode desconstruir preconceitos enraizados. A análise rigorosa da literatura possibilita a construção de uma argumentação sólida e multifacetada, contribuindo para o avanço da discussão acadêmica e para a fundamentação de políticas e programas sociais. Desse modo, a metodologia adotada confere ao artigo a credibilidade necessária para reforçar a tese de que o combate ao idadismo é uma responsabilidade coletiva e que as relações intergeracionais são uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todas as idades.

4. DISCUSSÃO

4.1. O Impacto Direto nas Atitudes de Jovens: A Pesquisa de Drury et al. (2017)

A pesquisa realizada por Drury, Abrams e Swift no Reino Unido, em parceria com a Age UK, fornece evidências robustas de que o contato direto e positivo entre jovens e pessoas idosas é um dos fatores mais eficazes para a redução do idadismo. O estudo investigou como a interação significativa entre as gerações pode desconstruir estereótipos enraizados e transformar comportamentos. A conclusão central é que o tempo de qualidade passado com pessoas mais velhas, em atividades como programas de voluntariado, mentoria reversa (em que jovens ensinam habilidades digitais a idosos) e o simples ato de passar tempo juntos, tem um impacto profundo e duradouro.

A pesquisa demonstrou que a transformação das atitudes acontece em dois níveis:

- No Nível Explícito: Aquele preconceito claro, como o uso de piadas ofensivas ou o desrespeito direto, diminui significativamente. O jovem que antes via o idoso como "coitadinho" ou "incapaz" passa a enxergá-lo como uma pessoa com dignidade, experiência e uma história de vida valiosa.
- No Nível Implícito: A mudança é ainda mais profunda. A pesquisa mostra que o contato de qualidade combate a invisibilização social das pessoas idosas. O jovem para de ignorar a presença de um idoso em um grupo e passa a incluí-lo, valorizando suas opiniões e sua

presença. É a diferença entre ver "um velho" e ver "o Sr. João, que foi um grande contador de histórias e tem muito a ensinar".

A empatia é o principal mecanismo por trás dessa transformação. Ao interagir diretamente com pessoas idosas e conhecer suas histórias e desafios, os jovens desconstroem estereótipos negativos (como a ideia de que idosos são frágeis ou inflexíveis) e passam a ver os indivíduos por suas qualidades e experiências únicas. O estudo de Drury et al. (2017) confirma, portanto, que o preconceito morre quando a empatia nasce, e que, para que isso aconteça, é preciso se conectar, ouvir e, acima de tudo, ver o outro de verdade, sem os filtros dos estereótipos.

4.2. O Estudo de Rosebrook (2002): O Olhar das Novas Gerações

Complementando a perspectiva de Drury et al. (2017), o estudo de Rosebrook (2002) nos traz um olhar específico sobre os benefícios dos programas intergeracionais para as novas gerações, especialmente para crianças e jovens. A pesquisa demonstra que a convivência com pessoas idosas não apenas combate o preconceito, mas também estimula o desenvolvimento pessoal e social das crianças de forma significativa.

Para as crianças, o contato com os mais velhos serve como uma ponte para o passado, permitindo que elas compreendam melhor a história e as tradições de suas comunidades. Ao ouvirem as histórias de vida de pessoas idosas, as crianças desenvolvem um senso de identidade cultural e aprendem sobre a diversidade de experiências humanas. Essa interação direta desmistifica os estereótipos de fragilidade e solidão associados à velhice, substituindo-os por uma visão de sabedoria, resiliência e

vitalidade.

Já para os jovens, a interação com os idosos é uma oportunidade de quebrar a bolha da própria geração. A pesquisa de Rosebrook aponta que a convivência estimula a empatia, a paciência e a comunicação. Eles aprendem a ouvir ativamente, a valorizar o conhecimento não formal (a sabedoria popular) e a respeitar o ritmo de vida de outras pessoas. Em essência, as relações intergeracionais desafiam os jovens a verem a velhice não como uma fase final, mas como uma etapa rica da jornada humana, cheia de aprendizados e contribuições.

Em ambos os casos, a interação é uma via de mão dupla que enriquece a vida de todos. Enquanto as crianças e os jovens se beneficiam de uma visão mais humanizada e completa da vida, as pessoas idosas encontram nas novas gerações um estímulo constante, um propósito e a certeza de que seu legado está sendo transmitido.

4.3. Benefícios Mútuos das Relações Intergeracionais

- Para os jovens: desenvolvimento da empatia, quebra de preconceitos, aprendizado cultural e desenvolvimento de habilidades sociais.
- Para os idosos: redução da solidão, valorização social, estímulo cognitivo e emocional, e sentimento de utilidade.
- Para a sociedade: fortalecimento dos vínculos comunitários, promoção da inclusão e respeito à diversidade geracional.

4.4. A Promoção do Bem-Estar como Fruto da Conexão Intergeracional

A evidência de que as relações intergeracionais combatem o idadismo é amplamente sustentada pelo impacto positivo na saúde e no bem-estar de todas as faixas etárias. A solidão, um dos maiores desafios do envelhecimento na sociedade moderna, é um fator de risco para problemas de saúde mental e física. O contato significativo entre gerações atua como uma intervenção social direta, combatendo o isolamento e promovendo um ambiente de apoio e pertencimento. Para o idoso, a convivência com jovens e crianças não apenas estimula a mente, mas também fortalece a autoestima e o senso de propósito, ao perceberem que suas histórias e conhecimentos são valorizados.

Da mesma forma, a exposição a diferentes perspectivas e o desenvolvimento de empatia contribuem para a saúde mental das novas gerações. Ao reconhecerem a dignidade e a experiência das pessoas idosas, os jovens constroem uma visão mais completa do ciclo da vida, o que pode reduzir a ansiedade sobre o envelhecimento e fortalecer suas próprias redes de apoio social. Portanto, os programas intergeracionais não são apenas uma ferramenta de combate ao preconceito, mas também uma estratégia de saúde pública para a promoção do bem-estar, reforçando o vínculo social e emocional entre todos.

4.5. O Papel da Família e o Cuidado Intergeracional no Ambiente Doméstico

Embora programas institucionais sejam cruciais, o ambiente familiar é o principal palco para as relações intergeracionais. O idoso que

é cuidado em casa por familiares, especialmente por filhos e netos, está imerso em uma dinâmica de convívio constante que, quando bem conduzida, se torna um potente fator de proteção contra o idadismo. O cuidado familiar humanizado e respeitoso reforça a dignidade e a autonomia do idoso, promovendo um senso de pertencimento e valor. Nesse contexto, a troca de papéis — onde o neto pode auxiliar o avô com tecnologias, enquanto o avô transmite o saber da vida — fortalece os vínculos afetivos e contribui para a desconstrução de estereótipos sobre a dependência.

No entanto, é fundamental reconhecer os desafios desse cenário. A sobrecarga do cuidador familiar pode levar a um tratamento inadequado, à infantilização ou à negligência, atitudes que se enquadram no idadismo. A qualidade da relação intergeracional no lar depende diretamente do apoio e da educação oferecidos aos cuidadores, garantindo que o cuidado seja pautado no respeito e na valorização da autonomia da pessoa idosa.

5. ESTUDOS COMPLEMENTARES E EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

No Brasil, iniciativas como o Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) e projetos comunitários intergeracionais têm demonstrado resultados positivos na integração entre gerações. A literatura nacional aponta que o contato frequente entre jovens e idosos contribui para a construção de uma cultura de respeito e solidariedade.

Diversas atitudes intergeracionais têm sido estudadas por pesquisadores em diferentes contextos, revelando impactos positivos tanto para os indivíduos envolvidos quanto para a sociedade. A seguir,

apresenta-se um quadro comparativo com base em estudos acadêmicos que evidenciam os benefícios mútuos da convivência entre gerações. Tais ações não apenas promovem o envelhecimento ativo e o desenvolvimento juvenil, como também fortalecem os laços comunitários e combatem o idadismo de forma estruturada.

Quadro 1 – Atitudes intergeracionais e seus impactos

Atitude Intergeracional	Referencial Teórico	Benefícios para Jovens	Benefícios para idosos	Impacto Social
Roda de conversa e narrativas de vida	SAVATE R, 2006; DAVE, 1976	Desenvolvimento da escuta ativa, empatia e valorização da memória social	Reforço da identidade, autoestima e sentimento de pertencimento	Fortalecimento da memória coletiva e dos vínculos comunitários
Educação intergeracional em escolas	VILAS-BOAS et al., 2017	Aprendizagem colaborativa, quebra de estereótipos	Participação ativa, valorização do saber	Promoção da cultura de respeito e inclusão
Voluntariado em instituições de longa permanência	DRURY et al., 2017	Redução de atitudes idadistas, senso de responsabilidade	Redução da solidão, estímulo emocional	Construção de redes de apoio intergeracional
Atividades culturais e lúdicas compartilhadas	MONTERO et al., 2017; RAMOS et al., 2017	Estímulo à criatividade e convivência respeitosa	Melhoria cognitiva e afetiva	Inclusão sociocultural e valorização da diversidade

Mentoria e tutoria reversa	DALBOS CO & LOPES, 2023; MICROPO WER, 2023	Aprendizado prático e valorização do papel social	Atualização tecnológica e reconhecimento	Integração entre saberes tradicionais e contemporâneos
----------------------------	--	---	--	--

Fonte: Autor.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A implementação de políticas públicas voltadas para o incentivo às relações intergeracionais ainda enfrenta desafios significativos. Barreiras culturais, escassez de investimentos e preconceitos estruturais limitam a expansão e a efetividade desses programas. Para superar tais obstáculos, é fundamental promover ações educativas, campanhas de conscientização e a criação de espaços que favoreçam a convivência entre diferentes gerações.

Apesar dos benefícios comprovados e das experiências bem-sucedidas já existentes, a ampliação dos programas intergeracionais em escala significativa ainda encontra obstáculos relevantes. Barreiras culturais arraigadas e preconceitos estruturais continuam a limitar a aceitação social e o apoio institucional a essas iniciativas. Soma-se a isso a persistente desvalorização do papel das pessoas idosas como agentes ativos na construção social, o que compromete a formulação e a implementação de políticas eficazes voltadas à integração entre gerações.

Nesse contexto, uma das maiores preocupações é o impacto do idadismo na saúde do idoso. A literatura científica tem demonstrado uma

forte correlação entre atitudes idadistas e desfechos negativos de saúde. A discriminação e o isolamento social, frequentemente resultantes do idadismo, estão associados ao aumento da incidência de depressão, ansiedade e declínio cognitivo (WHO, 2021). A invisibilização e a infantilização, por exemplo, podem levar a uma diminuição da autonomia e da autoestima, impactando diretamente o bem-estar físico e mental.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu relatório global sobre o idadismo (2021), aponta a necessidade urgente de combater o preconceito para promover um envelhecimento saudável. A perspectiva de políticas públicas deve, portanto, ser mais abrangente, reconhecendo que a saúde da pessoa idosa não se restringe apenas ao tratamento de doenças, mas também à promoção de um ambiente socialmente favorável.

As relações intergeracionais surgem, nesse cenário, como uma intervenção promissora em saúde pública. Ao fomentarem a inclusão e a valorização do idoso, elas atuam como um fator de proteção, reduzindo a solidão e o estresse e, consequentemente, melhorando indicadores de bem-estar psicológico e físico. É necessário, portanto, que as políticas públicas e as instituições de saúde invistam em ações que integrem as gerações, como programas de voluntariado em hospitais e clínicas, e parcerias com escolas para a realização de atividades conjuntas.

Para o futuro, é imperativo que os governos, as instituições de ensino e a sociedade civil trabalhem em conjunto para criar um ambiente favorável às relações entre gerações. Isso inclui:

- Educação para o Envelhecimento: Incorporar o tema do envelhecimento e do idadismo nos currículos escolares desde a educação básica.
- Investimento em Programas Comunitários: Fomentar a criação de espaços e atividades que promovam a convivência entre jovens e idosos em centros comunitários, parques e praças.
- Campanhas de Conscientização: Realizar campanhas midiáticas para desmistificar estereótipos e valorizar a experiência e o conhecimento das pessoas idosas.

O idadismo, portanto, não é apenas um problema de atitude individual; é um fenômeno social e cultural que tem consequências reais e tangíveis, contribuindo para o isolamento, a depressão e a diminuição da qualidade de vida das pessoas idosas.

CONCLUSÃO

As relações intergeracionais de qualidade são ferramentas poderosas na luta contra o idadismo. Estudos como os de Drury et al. (2017) e Rosebrook (2002) evidenciam que o contato entre gerações promove transformações significativas nas atitudes dos jovens, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa. A evidência é clara: o preconceito morre quando a empatia nasce, e essa empatia é cultivada no convívio e na troca.

Nesse cenário, o papel das instituições de ensino e das instituições que lidam com idosos é fundamental. Longe de serem apenas locais de assistência, elas devem se tornar centros de convivência e aprendizado

intergeracional. É crucial que a educação se posicione como um agente de mudança, integrando o tema do envelhecimento e do idadismo nos currículos escolares e promovendo projetos que unam as diferentes faixas etárias. Ao abrir suas portas para a interação com escolas, universidades e grupos de jovens, as instituições que acolhem pessoas idosas não apenas melhoram a qualidade de vida de seus residentes, mas também atuam como agentes de mudança social, desconstruindo estereótipos e fortalecendo os laços comunitários.

Investir em programas intergeracionais é investir na construção de pontes entre o passado, o presente e o futuro. É a maneira mais humana e eficaz de garantir que a experiência e a sabedoria das gerações mais velhas sejam celebradas e que a próxima geração cresça com mais respeito, empatia e solidariedade, por meio de uma educação que valorize o ciclo de vida em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, Gordon W. *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1954.
- BUTLER, R. N. Ageism: A Foreword. *Journal of Social Issues*, v. 36, n. 2, p. 8–11, 1980.
- DALBOSCO, C.; LOPES, R. S. Aprendizagem intergeracional e tutoria reversa: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 1–20, 2023.
- DAVE, P. H. Intergenerational communication and aging. *Journal of Communication*, v. 26, n. 3, p. 56–65, 1976.
- DRURY, L.; ABRAMS, D.; SWIFT, H. J. *Making Intergenerational Connections – an Evidence Review*. London: Age UK, 2017.
- MONTERO, I.; SILVA, M. A.; PEREIRA, T. Oficinas intergeracionais como estratégia de inclusão social. *Revista Kairós*, v. 20, n. 2, p. 45–60, 2017.
- RAMOS, L. R.; FREITAS, E. V.; TAVARES, D. M. S. Atividades culturais e envelhecimento ativo: uma análise intergeracional. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 20, n. 3, p. 345–356, 2017.
- ROSEBROOK, V. Intergenerational connections enhance the personal/social development of young children. *International Journal of Early Childhood*, v. 34, n. 2, p. 30–41, set. 2002.
- SAVATER, F. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SILVA, M. A.; OLIVEIRA, R. M. Programas intergeracionais no Brasil: desafios e possibilidades.
- SOUZA, V. A.; PASKULIN, L. M. A sobrecarga de cuidadores de idosos: uma revisão sistemática da literatura brasileira. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 70, n. 4, p. 855–866, 2017.

VILAS-BOAS, J.; COSTA, M. A.; MOURA, R. Educação intergeracional: práticas pedagógicas e inclusão. *Revista Educação em Foco*, v. 22, n. 1, p. 89–104, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Global report on ageism. Geneva: World Health Organization, 2021. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 23, n. 1, p. 12–25, 20.

ÍNDICE REMISSIVO

A	Alfabetizadores, 110, 114, 126
Abrangente, 115	Alternativas, 98
Acadêmica, 123	Alunos, 104
Acadêmicos, 82	Alunos, 83
Aceitação, 168	Ambiente, 169
Acessibilidade, 130	Anexo, 135
Acesso, 87	Ansiedade, 165
Acompanha, 27	Antecipada, 137
Acompanhamento, 121	Antiguidade, 61
Acredita, 112	Aplicado, 14
Adaptando, 146	Aprendizado, 87, 91, 144, 146
Adequadamente, 84	Aprendizagem, 40, 45, 47, 91,
Adequados, 89	94, 99, 101, 105, 114, 115,
Adulto, 29	130, 138, 144, 151
Afetos, 159	Aprendizagem', 110
Agente, 138	Apresentação, 67
Agressiva, 17	Aprimorem, 89

Aproximadamente, 67	B
Aristotélica, 61	Barreiras, 168
Artigo, 154	Base, 25
Artigos, 42	Baseado, 101
Aspectos, 64	Bem-Estar, 69
Assemelhadas, 22	Beneficiarem, 151
Assistência, 170	Benefícios, 78, 105
Atenção, 94	Benéficos, 159
Atender, 43, 123	Bibliográfica, 32
Atendidas, 72, 159	Bolinhas, 20
Atendimento, 84	Brincadeira, 17, 20, 23, 24, 36
Atividades, 14, 90, 160	Brincar, 26, 36
Atuava, 123	C
Autoestima, 165	Capacidades, 157
Autônoma, 86	Capacitação, 144, 151
Autonomia, 169	Caracterização, 134
Autônomo, 146	Cascudos, 21
Avaliados, 91	Categorização, 117

- Ciclada, 115

Ciclo, 165

Cognitivas, 94

Cognitivo, 169

Colaboradores, 160

Colegas, 58

Combatendo, 165

Combinando, 149

Compartilhada, 160

Compartilhados, 160

Competências, 101

Compreende, 112

Compreender, 14

Compreensão, 16, 86, 94

Comprovam, 154

Computador, 135

Comunidade, 85

Comunitários, 159

Concatenada, 60

Concatenando, 121

Concreta, 138

Condições, 159, 160

Conhecimento, 121, 138

Conhecimentos, 89

Conjuntamente, 138

Consequências, 170

Considerações, 51

Considerações, 17

Constante, 90

Construção, 35, 156, 171

Construído, 118

Consultados, 40

Contemporânea, 18

Contemporaneidade, 120

Contexto, 96

Continuamente, 141

Continuidade, 73	D
Contrastam, 103	Década, 61
Contribuições, 18, 96, 130	Demonstrar, 51
Contribuindo, 23, 144	Desafios, 80, 81, 144
Contribuir, 91	Desconsideração, 140
Converge, 73	Desconsiderados, 126
Convivência, 73, 159	Desconstrução, 166
Convívio, 165	Descontrolados, 17
Cooperativa, 101	Desenvolvidas, 67
Coordenador, 124	Desenvolvido, 49
Correlação, 169	Desenvolvimento, 40, 120, 154,
Cotidiano, 17	159, 165
COVID-, 51	Desigualdade, 149
Criação, 138, 168	Desigualdades, 151
Criança, 21	Destacado, 159
Criteriosa, 87	Determinantes, 54
Cultura, 29	Didáticas, 116
Culturalmente, 114	Diferentes, 105, 159

Dificuldades, 14, 91	Educacionais, 47, 159
Digitais, 78, 132	Educacional, 45, 46, 78, 144,
Digital, 44	146, 149
Dinâmicas, 158	Educativo, 47, 81
Discriminação, 157, 169	Efetiva, 40
Discussão, 97	Eficácia, 159
Discussões, 61	Eficaz, 151
Disponíveis, 89	Eficazes, 40
Dispositivos, 149	Emocional, 165
Disseminação, 130	Empregadores, 64
Diversos, 26	Emprego, 72
Divulgação, 18	Encontrados, 126
Documental, 42	Encontraram, 21
Doenças, 169	Engajamento, 45, 130, 146, 151
Durante, 35, 114	Enriquecer, 146
E	Enriquecimento, 140
Educação, 98, 171	Ensino, 34, 121, 170
Educação, 64	Entendemos, 37

- Entretenimento, 146

Envelhecimento, 169

Envolvido, 105

Envolvimento, 101

Episódios, 130

Equipamentos, 91

Escola, 141

Escolar, 32

Escolas, 91

Específicas, 124

Específicas, 84

Específicos, 115

Estereótipos, 154, 160, 171

Estratégias, 14, 78, 106

Estudante, 139

Estudantes, 91, 141

Estudo, 73

Estudos, 46

Etapas, 35

Evidenciado, 156

Evidências, 94

Evoluindo, 84

Existente, 40

Experiência, 148, 151, 165, 171

Exploração, 40

F

Facilita, 49

Família, 85

Familiar, 84

Fascinantes, 19

Fenômenos, 45

Ferramentas, 91, 151

Finalidade, 32

Flexibilidade, 47, 150

Flexível, 141

Forma, 44, 94

Formação, 124	Gregos, 21
Formação', 140	Grupos, 159
Formalmente, 157	H
Formulação, 168	Habilidades, 14, 86, 104, 160
Fortalecimento, 159	Hoje, 20
Fortalezas, 72	Humano, 36
Fortemente, 98	I
Frequentemente, 169	Idade, 154
Funcional, 69	Idadismo, 154, 157
Fundamentada, 137	Identidade, 29
Fundamental, 32, 114, 159	Identificar, 69, 73
Fundamentar, 66	Idosas, 168
Futuros, 151	Ignorar, 162
G	Igualdade, 159
Gerações, 154, 165, 171	Imaginação, 30
Grandes, 81	Implementação, 98, 151, 168
Gratuita, 65	Importância, 78
Gravação, 137	Importantes, 30

- Incentivando, 148
Inclusão, 50, 78
Inclusiva, 44, 82
Inclusive, 20
Inclusivo, 86, 91
Indícios, 21
Individuais, 101
Indivíduos, 137, 141
Infelizes, 58
Influenciada, 54
Influências, 54
Informações, 18, 90, 124
Informando, 32
Infraestrutura, 146
Inovações, 47
Instituição, 121
Instituições, 47, 151, 157, 169
Instituto, 54
Insuficiente, 112
Integração, 40, 91
Interacionista, 25
Interferindo, 16
Intergeracionais, 154, 156, 159, 163, 168, 169
Intergrupo, 159
Intrínseca, 160
Investida, 30
Investigação, 14
Investigadores, 99
L
Labor, 58
Leitura, 83
Liberdade, 36
Limitações, 89
Limitada, 149
Linguagem, 137

Literatura, 126	Metacognição, 101
Local, 135	Metade, 68
M	Metodologias, 42, 47, 91, 98,
Magistério, 126	99, 132
Maiores, 168	Metodologicamente, 54
Maneira, 171	Mídias, 149
Maneiras, 144	Midiática, 130
Manifesta, 157	Modalidades, 35
Manutenção, 98	Momentos, 121
Marcada, 18	Mostrando, 61
Mármore, 21	Motivadoras, 98
Materiais, 86	Mudanças, 156
Máximos, 20	Multifacetada, 158
Meado, 112	Múltiplas, 84
Mecanismo, 163	Mundo, 29
Melhorar, 124	N
Mencionada, 113	Necessidades, 90
Mencionados, 116	Normalmente, 84

Normatização, 18	Pequenas, 21
Nuances, 124	Percebe, 30
O	
Objetivo, 40	Perguntas, 18
Objetivo, 160	Períodos, 18
Observamos, 81	Permitindo, 144
Oportunidade, 74, 159	Personalização, 147
Oportunidades, 137	Perspectiva, 115, 169
Oportunizando, 130	Pertencimento, 165, 166
Oralidade, 130	Pesquisa, 18, 78, 110, 117, 154
Organização, 83	Pesquisadores, 17
Organizadas, 35	Planejamento, 91
P	
Participação, 81	Podcast, 130
Participar, 86	Podcasts, 146, 149, 150
Passado, 146	Políticas, 157
Passou, 24	Pontes, 171
Pedagógico, 124	Popularmente, 18
	Portadores, 78
	Posicionamento, 36

Posicione, 171	Prioridade, 151, 154
Positivos, 140	Procedimentos, 97
Possibilidade, 17, 112, 113	Processo, 14, 78, 104
Possibilitando, 133	Processos, 125
Possível, 105	Procura, 37
Possivelmente, 112	Produção, 141
Potencialidade, 141	Produzidos, 130
Potencialidades, 36	Professor, 98, 123
Potencializada, 48	Professores, 99, 116, 118, 124,
Pouco, 138	146, 147
Práticas, 89	Profissionais, 91, 123
Preciso, 84	Profissional, 67
Preconceito, 157, 159	Profunda, 159
Preconceitos, 168	Programa, 65, 73
Preocupe, 122	Programas, 168
Presenciado, 118	Progressista, 117
Presente, 14, 117, 130	Projeto, 160
Principais, 126	Projetos, 171

Promissor, 141	Quanto, 140
Promovendo, 101	Questionamentos, 78
Promover, 141, 144	R
Propor, 26	Realizadas, 18
Proporciona, 137	Realizar, 130
Proporcionada, 147	Receitas, 64
Propósito, 159	Receptores, 94
Proposta, 98	Reciprocidade, 26, 159
Próprio, 47	Reconhecem, 89
Proteção, 169	Recurso, 141
Psicólogos, 85	Referência, 63
Pública, 169	Referências, 40
Q	Relacionada, 70
Qualidade, 61, 63, 149, 170, 171	Relacionados, 148
Qualidade, 73	Relatório, 169
Qualitativa, 66	Representa, 50
Qualquer, 130	Representações, 117
	Representar, 29

- Reproduzir, 130

Resolução, 106

Respaldados, 124

Respeito, 171

Responder, 40

Responsabilidade, 148

Resposta, 40

Resultado, 78

Resultados, 98

Resumos, 137

Revisitado, 148

Romanos, 22

S

Sala, 78

Satisfação, 73

Satisfatória, 133

Saúde, 165

Semiestruturado, 118

Sempre, 60

Sentimento, 19

Separadas, 84

Significa, 159

Significativas, 146, 160, 170

Significativos, 168

Simplesmente, 121

Site, 135

Situação, 17

Sobremaneira, 125

Social, 165

Sociedade, 120, 154, 165

Sociedade, 136

Solidão, 154

Solidariedade, 171

Somente, 26, 35

Sucedida, 106

- Superação, 78

Surgiu, 133

T

Tecnologia, 45, 48, 81

Tecnologias, 42, 90, 141

Tecnológica, 149

Tecnológico, 133

Tempo, 148

Teoricamente, 18

Teóricos, 50

Tomando, 29

Tornarem, 29

Totalidade, 171

Trabalhado, 118

Trabalhador, 58

Trabalhadores, 60

Trabalhar, 35

Trabalho, 58, 69, 70, 73, 158

Traçar, 73

Tradicionais, 98

Tranquila, 112

Transcrição, 130

Transferência, 104, 105

Transformação, 163

Transformações, 156, 170

Transformado, 141

Trata, 69

Trouxe, 126

Turma, 14

Turmas, 37

U

Últimos, 144

Utilização, 78, 130, 140

V

Valorização, 87, 159, 169

Velhas, 171

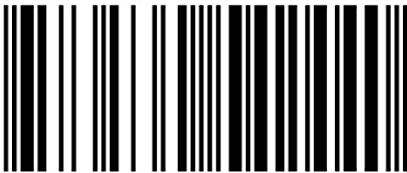
- Velocidade, 156
- Vida, 56
- Virtude, 126
- Visíveis, 110
- Vivenciar, 57
- Voluntários, 159
- Vulneráveis, 149

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

8^a Edição

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

978



9786560542440