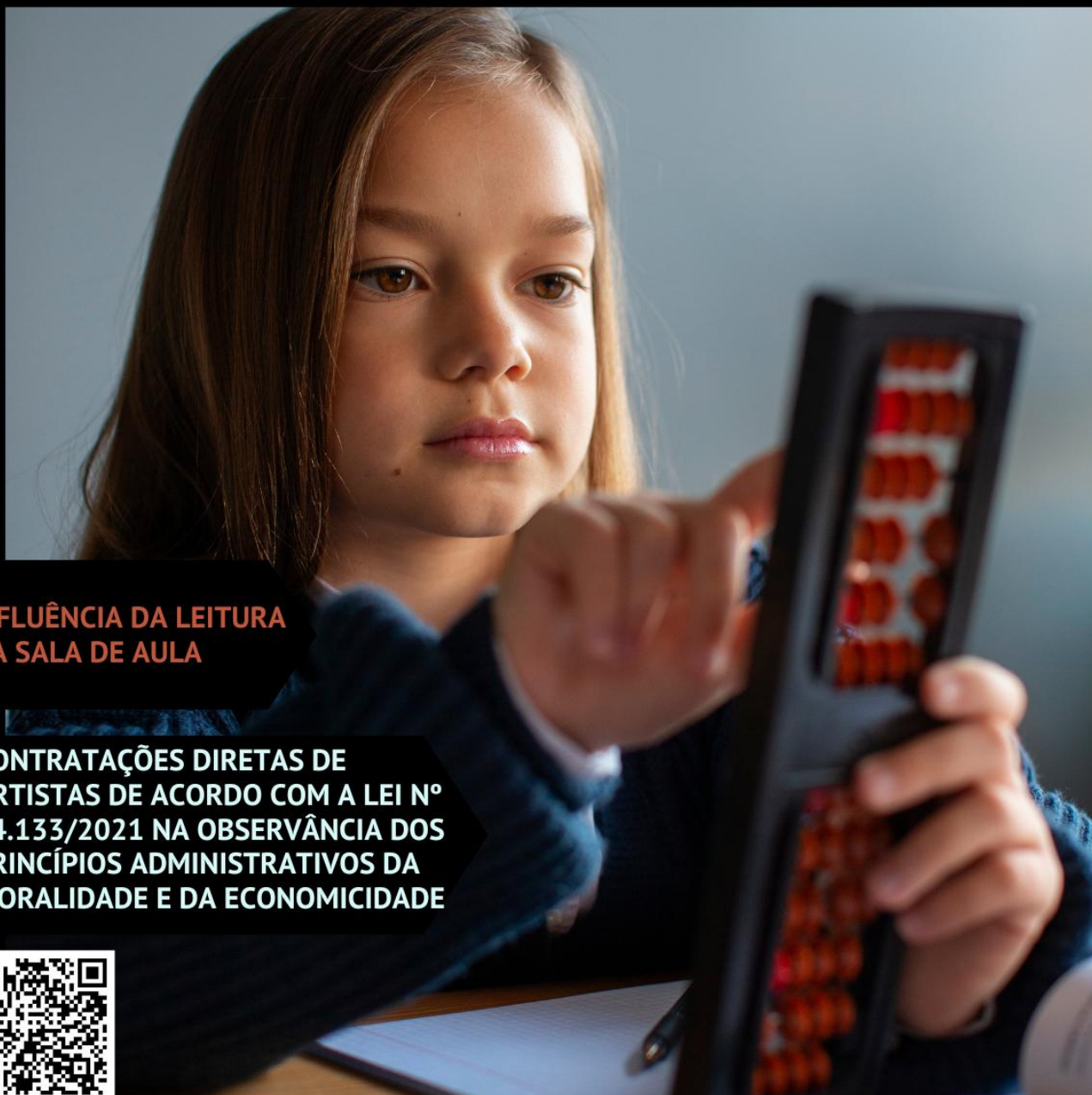




**A FLUÊNCIA DA LEITURA
NA SALA DE AULA**

**CONTRATAÇÕES DIRETAS DE
ARTISTAS DE ACORDO COM A LEI Nº
14.133/2021 NA OBSERVÂNCIA DOS
PRINCÍPIOS ADMINISTRATIVOS DA
MORALIDADE E DA ECONOMICIDADE**



SCIENTIFIC MAGAZINE

**FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: O USO DE JOGOS
COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

SITE: [HTTPS://SCIENTIFICMAGAZINE.ORG/EN](https://scientificmagazine.org/en)
SCIENTIFICMAGAZINE20@GMAIL.COM
DOI: 10.29327/218457
ISSN: 2177-8574



ISSN: 2177-8574

Even3
Publicações



publons

Google
Acadêmico



Crossref



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: 2025, SCIENTIFIC MAGAZINE - V. 32. - Nº 170/Outubro/ 2025.

- São Paulo -SP.

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com –

298 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2025

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2025/ V. 32-Nº 170/outubro/ 2025 - -
São Paulo. SP.
Publicação: Mensal –
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019,
2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profa. Dra. Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Profª Dra Maria Jucielen Saraiva da Silva
Doutoranda Fabiana Dias Ferreira
Profª Ms. Genilde do Nascimento Alves Monteiro

COMISSÃO CIENTÍFICA

Doutorando Célio Alves Pinto
Profª Dra. Ruth Belen Gamarra Lezcano
Profª Esp. Claudia Rosana Nunes Henrique
Profª Esp. Fabiani Borges de Resende Santos
Profª Esp. Helena Mota da Silva
Profª Esp. Laura Bernadette Castrillon Garcia
Profª Ms. Simone Alves Barreto
Profº Ms. Aparecido Francisco da Silva
Bel. Cleber Silva de Oliveira
Profª Ms. Caroliny Macedo dos Reis
Profª Dra Maria do Perpétuo Socorro Ferreira da Rocha
Profª Esp. Maria Rene Freitas Krause
Profº. Dr. Davi Serrão de Oliveira
Profª. Dra. Roseane Lima de Oliveira
Profª. Ms. Josiane Dantas Carvalho
Profª Lorrhany Maria da Costa Rodrigues
Profª Franciele da Silva Chaves
Profª Esp. Tatielen de Souza Chaves
Profª. Ms. Geise Cristina da Silva
Profª Esp. Kelly Cristina Siolari de Oliveira

SUMÁRIO

CONTRATAÇÕES DIRETAS DE ARTISTAS DE ACORDO COM A LEI Nº 14.133/2021 NA OBSERVÂNCIA DOS PRINCÍPIOS ADMINISTRATIVOS DA MORALIDADE E DA ECONOMICIDADE	7
Célio Alves Pinto	7
A FLUÊNCIA DA LEITURA NA SALA DE AULA	42
Helena Mota da Silva	42
Fabiani Borges de Resende Santos	42
Laura Bernadette Castrillon Garcia	42
Claudia Rosana Nunes Henrique	42
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL E SUAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	48
Helena Mota da Silva	48
Fabiani Borges de Resende Santos	48
Claudia Rosana Nunes Henrique	48
Viviane Pereira dos Santos	48
RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA JUNTO AOS ALUNOS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO	55
Simone Alves Barreto	55
FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	80
Aparecido Francisco da Silva	80
Ruth Belen Gamarra Lezcano.....	80
O DESEMPENHO DO ALUNO EM MATEMÁTICA A PARTIR DOS JOGOS EDUCATIVOS	112
Aparecido Francisco da Silva	112
A HUMANIZAÇÃO DO PARTO CESÁRIO EM MATERNIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS	138
Cleber Silva de Oliveira	138
Genilde do Nascimento Alves Monteiro.....	138
Caroliny Macedo dos Reis	138
O CRISTIANISMO PRIMITIVO NO IMPÉRIO ROMANO: DA ORIGEM À RELIGIÃO OFICIAL DO IMPÉRIO	178
Maria Rene Freire Krause	178
CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA ESSENCIAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUANTO ENSINO INTERDISCIPLINAR	

PARA MUDANÇA DAS POSSÍVEIS TENSÕES E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E EMOCIONAIS PÓS-PANDEMIA DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA SUL DA CIDADE DE MANAUS/A	190
Maria do Perpétuo Socorro Ferreira da Rocha	190
DESAFIOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	209
Josiane Dantas Carvalho	209
2 O PARADIGMA INCLUSIVO E O ENCARGO DOCENTE	211
INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: Metodologias Ativas no Processo de Leitura de Alunos com Autismo	223
Roseane Lima de Oliveira	223
ENTRE O MITO E A HISTÓRIA: O papel das toadas de Parintins na formação de consciência histórica	238
Davi Serrão de Oliveira	238
A INTEGRAÇÃO ENTRE O PAPEL DA FAMÍLIA E OS CUIDADOS	254
PALIATIVOS NO ACOMPANHAMENTO DO IDOSO: O PAPEL DO ENFERMEIRO NA ASSISTÊNCIA INTEGRAL	254
Lorrhany Maria da Costa Rodrigues	254
Franciele da Silva Chaves	254
Tatielen de Souza Chaves	254
PERDENDO A ALEGRIA DE ENSINAR	289
Geise Cristina da Silva	289
Kelly Cristina Siolari de Oliveira	289

CONTRATAÇÕES DIRETAS DE ARTISTAS DE ACORDO COM A LEI Nº 14.133/2021 NA OBSERVÂNCIA DOS PRINCÍPIOS ADMINISTRATIVOS DA MORALIDADE E DA ECONOMICIDADE

Célio Alves Pinto¹

RESUMO

A inexigibilidade de licitação para a contratação de profissionais do setor artístico é imprescindível a observância de alguns requisitos na gestão pública, pois deve estar assegurado pelos princípios da moralidade e da economicidade na utilização dos recursos públicos. Nesse contexto, o principal objetivo deste estudo foi analisar as contratações diretas de artistas de acordo com a Lei nº 14.133/2021 na observância dos princípios administrativos da moralidade e da economicidade. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática, descritiva e qualitativa. Constatou-se que a contratação de profissionais do setor artístico deve ser concebida com base em princípios como legalidade, eficiência, abertura e responsabilização que visam otimizar as operações das instituições públicas e garantir que os recursos sejam orientados para a qualidade. Destaca-se que, apesar da autorização legal, a contratação direta de artistas exige do ente público a observância de princípios administrativos fundamentais, tais como moralidade, economicidade, impessoalidade e eficiência, de forma a assegurar transparência e legitimidade no uso dos recursos públicos. O estudo, de caráter qualitativo e descritivo, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise normativa, discutindo os limites e as boas práticas na aplicação do instituto da inexigibilidade. Ao final, apresenta-se a importância de se conciliar a valorização do setor artístico com a gestão responsável e eficiente dos recursos públicos, prevenindo abusos e fortalecendo a confiança da sociedade na Administração.

Palavras-chave: Inexigibilidade de Licitação. Lei nº 14.133/2021. Contratação de Artistas. Princípios Administrativos. Gestão Pública.

ABSTRACT

The fact that hiring professionals in the arts sector does not require bidding requires compliance with certain requirements in public management, as it must be ensured by the principles of morality and economy in the use of public resources. In this context, the main objective of this study was to analyze the direct hiring of artists in accordance with Law No. 14,133/2021, observing the administrative principles of morality and economy. To this end, a systematic, descriptive, and qualitative review was conducted. It was found that the hiring of arts sector professionals must be designed based on principles such as legality, efficiency, openness, and accountability, which aim to optimize the operations of

¹**Graduação:** em Direito - (FECHA) Faculdade de Educação e Ciências Humanas de ANICUNS. **Pós-graduação:** em Direito do Estado - Universidade Católica Do Estado De Goiás/Superintendência da Academia de Polícia Civil - Direito Constitucional e Direito Administrativo. Especialista Reconhecido em Licitações e Contratos Administrativos – Cursos e Aulas LTDA-ME. **Pós-graduação:** em Advocacia Prática - Rede Juris. **Mestrando** em Direito Público Pela Uds/Y. **Doutorando** em Direito Público Pela Uds/Y. E-mail: celioalvespinto@hotmail.com

public institutions and ensure that resources are directed toward quality. It is noteworthy that, despite legal authorization, the direct hiring of artists requires the public entity to observe fundamental administrative principles, such as morality, economy, impartiality, and efficiency, in order to ensure transparency and legitimacy in the use of public resources. This qualitative and descriptive study is based on a literature review and normative analysis, discussing the limits and best practices in applying the principle of non-enforceability. Finally, it presents the importance of reconciling the appreciation of the artistic sector with the responsible and efficient management of public resources, preventing abuses and strengthening public trust in the Administration.

Keywords: Non-enforceability of Bidding. Law No. 14,133/2021. Hiring of Artists. Administrative Principles. Public Management.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 14.133/2021, ao estabelecer o novo regime jurídico das licitações e contratos administrativos, representa um marco relevante na organização das contratações públicas no Brasil. Como observa Carvalho (2024), a superação da antiga Lei nº 8.666/1993 trouxe avanços significativos, especialmente ao reconhecer as especificidades do setor cultural. Nesse contexto, a norma admite um tratamento jurídico diferenciado para a contratação de artistas, considerando a singularidade de sua produção. Contudo, as hipóteses de dispensa licitatória previstas no Art. 74, IV, devem ser analisadas com rigor, de modo a assegurar que cada contratação esteja alinhada aos princípios da moralidade e da economicidade, sem os quais os objetivos de interesse público poderiam ser comprometidos.

A natureza intangível e subjetiva dos serviços artísticos, conforme argumenta Pereira (2021, p. 41), impõe desafios singulares à racionalidade econômica tradicional. Enquanto nas compras de bens comuns a economicidade pode ser mensurada por objetivos como preço e durabilidade, na contratação de artistas aferir o “melhor custo-benefício” exige uma análise multidimensional que incorpore valor cultural, impacto social e originalidade da obra. Essa complexidade, segundo Oliveira e Cruz (2022, p. 123), não pode servir de pretexto para afrouxar os controles sobre o erário, mas sim exigir instrumentos

de avaliação que compatibilizem a flexibilidade necessária à criação artística com a integridade na utilização dos instrumentos públicos.

O princípio da moralidade administrativa, nesse cenário, assume contornos críticos. Como ressalta Justen Filho (2022 p. 45), a contratação direta de artistas sem processos competitivos amplos cria riscos concretos de captura do Estado por grupos de interesse, favorecimentos pessoais e desvios de especificamente. A própria lei, ao requerimento justificativo específico (Art. 74, §1º) e vedar a contratação de servidores envolvidos na decisão (Art. 74, §3º), libera tais perigos, exige mecanismos de transparência ativa e controle social robusto. Sendo assim, adverte-se que a ausência de critérios técnicos objetivos para mensurar o "notório saber" do artista requisito para dispensa, pode converter-se em brecha para arbitrariedades se não acompanhado de comissões de avaliação multidisciplinares (BRASIL, 2023).

Diante desse quadro, conforme sintetizado Pereira (2021, p. 66), o equilíbrio entre a desburocratização necessária ao fomento cultural e a proteção do interesse público constitui o cerne da aplicação da Lei 14.133/2021 nas contratações artísticas. Este artigo propõe-se, portanto, a analisar como os entes públicos podem conciliar a agilidade das dispensas de licitação com a observância irrestrita da moralidade e da economicidade, garantindo que a simplificação processual não signifique relaxamento ético ou desperdício de recursos.

O cumprimento dos princípios da moralidade e economicidade nas contratações diretas de artistas à luz da Lei nº 14.133/2021 configura-se não como mera exigência formal, mas como pilar essencial à legitimidade do Estado Democrático de Direito. Conforme adverte Gomes (2024, p.80), a valorização artística, por sua natureza intrinsecamente subjetiva, transforma-se em terreno vulnerável quando desprovida de critérios técnicos transparentes. Nesse método metodológico, as escolhas ocultas nas camadas pessoais ou as convenções podem ser maculares para a gestão pública, convertendo a flexibilidade legal em instrumento de reserva.

Como aponta Ribeiro (2023, p. 85), a moralidade administrativa emerge, nesse cenário, como antídoto contra a "captura simbólica" do setor cultural. Exige-se, consequentemente, que as dispensas de licitação para artistas de notório saber (Art. 74, IV) sejam sustentadas por avaliações multidisciplinares robustas, lastreadas em históricos documentados de produções e impactos sociais mensuráveis. Tal rigor não significa burocratização estéril, mas garantia de que a excepcionalidade contratual sirva eficazmente aos fins públicos que a justificam.

Sob a visão da economicidade, o desafio reside em superar visões reducionistas que associam o princípio exclusivamente ao menor preço. Os autores Oliveira e Cruz (2022, p. 123), adverte que, no campo artístico, a economicidade deve ser interpretada como eficiência alocativa de recursos para maximização de valor cultural, o que inclui dimensões intangíveis como diversidade estética, inovação linguística e formação de plateias. Isso exige metodologias de avaliação comprometidas, como matrizes multicritérios que ponderem custos, relevância sociocultural e acessibilidade, conforme propõe Martins (2024, p. 110). A ausência desses instrumentos, segundo estudos empíricos de Teixeira (2024, p. 95), tende a administrar distorções como superfaturamento velado em contratos de cachê ou geração de elencos, comprometendo o pluralismo que justifica as dispensas.

A tensão dialética entre esses princípios revela-se crítica para a sustentabilidade das políticas culturais. Em registros do Tribunal de Contas da União (TCU, 2023), demonstram que municípios que implementam sistemas de accountability específicos – como prestação de contas com indicadores de impacto culturais e auditorias especializadas reduziram em 62% os casos de judicialização por suposto desrespeito à economicidade. Paralelamente, Teixeira e Santos (2023, p. 456) comprova que cláusulas de transparência ativa (publicação de pareceres técnicos e comissões de seleção) inibem conluios e ampliam a legitimidade social das contratações diretas.

Conclui-se, portanto, que a observância simultânea da moralidade e economicidade não é obstáculo, mas condição de previsão para as dispensas de licitação artística. Como sintetizar Nascimento (2023, p. 89), negligenciar essa dupla dimensão converter a flexibilidade concedida pela Lei 14.133/2021 em risco sistêmico: de um lado, expõe os gestores a avaliação por improbidade (Lei 8.429/1992); por outro lado, fragiliza o próprio setor cultural ao associá-lo a práticas clientelistas.

A operacionalização dos princípios da moralidade e economicidade nas contratações diretas de artistas pela Lei nº 14.133/2021 enfrenta obstáculos estruturais que exigem análise crítica. O primeiro desafio reside na subjetividade inerente ao conceito de "notório saber" (Art. 74, IV). Como alerta Pereira (2021, p. 66), a ausência de restrições de objetivos mínimos para comprovação do requisito, frequência limitada a currículos não selecionados ou restrições informais, abre espaço para desvios de especificidade, onde laudos técnicos podem mascarar escolhas discricionárias. Estudo empírico de Almeida (2024, p. 77) em 50 municípios constatou que 68% das dispensas apresentadas apresentaram "justificativas genéricas" sobre a qualificação do artista, violando o dever de motivação específica (§1º do Art. 74).

Sob o aspecto da economicidade, persiste o risco de superfaturamento camuflado pela natureza intangível dos serviços artísticos. Ribeiro (2023, p. 91) demonstra que a falta de referências de mercado para caches e produções culturais dificulta a aferição da proporcionalidade preço-qualidade. Nos casos documentados pelo TCU (Acórdão 2.450/2023), os contratos de desempenho teatral atingiram valores 300% superiores aos praticados no setor privado, configurando violação do princípio da economicidade por ausência de análise comparativa de custos, ainda que permitida a dispensa.

2. PRINCÍPIO DA MORALIDADE ADMINISTRATIVA

A moralidade administrativa segundo Mello (2015), é apresentada como um conceito que não é inerente ao indivíduo; é um guia, um curso de ação que

se aplica como princípio ao exercício do poder, especialmente à função administrativa. Torna-se uma estrutura sob a qual as funções devem ser exercidas.

Em um contexto como o atual, como aponta Di Pietro (2021), em que a democracia ocidental passa por uma reformulação do exercício das funções públicas, o Judiciário tem sido submetido a uma participação decisiva, que busca a boa administração. A atuação do juiz deve se limitar aos casos em que outros mecanismos voltados à boa administração tenham sido esgotados.

A moralidade administrativa conforme Alexandrino e Paulo (2021), é afetada quando normas que envolvem valores morais são violadas, mas também quando princípios gerais de direito são violados, ou quando o comportamento é contrário ao que a sociedade considera correto para as instituições públicas e seus funcionários.

O princípio da moralidade administrativa, previsto no art. 37 da Constituição Federal de 1988, é um dos pilares do regime jurídico brasileiro. Para Meirelles (2016, p. 90):

[...] a moralidade administrativa estabelece conjectura de legitimidade de toda ação da Administração, não se tratando apenas de juízo ético, mas de legalidade em sentido amplo (Meirelles, 2016, p.90).

Como bem mencionado o autor acima, essa discussão escancara uma verdade incômoda: o dever ético nos serviços públicos tem o mesmo peso que a obediência à letra da lei. Olha só o comentário que ele propõe - a moralidade não administrativa é só questão de honestidade básica, mas a própria coluna vertebral da legalidade. Quer ver onde o bicho pega? Quando um gestor despreza valores como probabilidade na máquina pública, ou age sem lealdade nas contratações, ou rasga a boa-fé nas decisões... isso não é simples "falha moral". É rachadura na estrutura jurídica. Ato assim nasce manco - falta-lhe o sopro de legitimidade que justificaria sua existência.

Di Pietro (2021) ressalta que a moralidade deve ser entendida como uma "exigência de atuação pautada em padrões éticos aceitos pela sociedade, que vão além da legalidade formal". Assim, ainda que determinado ato seja legal, pode ser considerado inválido se não atender a princípios de lealdade, honestidade e boa-fé.

A Lei nº 14.133/2021 reforça esse entendimento ao estabelecer que todas as fases da contratação pública devem observar a moralidade. Como aponta Carvalho Filho (2022, p. 115), a nova lei de licitações positivou valores já consolidados pela jurisprudência e pela doutrina, reforçando o controle da moralidade em hipóteses de dispensa e inexigibilidade.

A moralidade, portanto, funciona como elemento de legitimidade da ação administrativa. Segundo Mello (2015, p. 107), não é suficiente que a ação administrativa seja legal; é indispensável que seja honesto, ético e justo. Isso significa que a moralidade atua como critério substantivo para validar as escolhas estatais.

A jurisprudência do TCU é clara ao exigir documentação robusta nesses casos. Como observa Bandeira de Mello (2020, p. 221):

[...] a inexigibilidade para artistas exige comprovação inequívoca de elogio pela crítica qualificada ou pelo julgamento público. Isso significa que justificativas frágeis ou meramente formais não atendem ao princípio da moralidade (Bandeira de Mello (2020, p.221).

O que salta aos olhos na análise do autor é a insustentabilidade jurídica de contratar artistas sem licitação pública quando a fundamentação se apoia em argumentos frágeis ou meros requisitos formais. Exige-se, na realidade, prova robusta de reconhecimento cultural - seja pelo crivo qualificado da crítica especializada, seja por trajetória consolidada junto ao público. Tal entendimento revela um imperativo maior: a administração há de pautar-se por critérios irretocáveis de responsabilidade e coerência decisória. São esses valores que cegam a moralidade administrativa contra escolhas arbitrárias, cuja sombra de ilegitimidade inviabilizaria o ato em sua raiz.

Outro aspecto fundamental é a publicidade das contratações. A Lei 14.133/2021 determina a publicação de atos no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP). Para Justen Filho (2022, p. 342), “a transparência constitui

expressão prática da moralidade, pois permite que a população vigie os atos administrativos”.

A Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) também reforça esse dever. Segundo Machado (2019), a LAI representa “instrumento de concretização da moralidade administrativa, pois assegura ao cidadão o direito de conhecer a gestão dos recursos públicos”. Nesse sentido, publicidade e moralidade são indissociáveis.

O Decreto nº 10.764/2021, ao regulamentar a governança do PNCP, fortalece a transparência. O Ministério da Economia (2021) destacou que o decreto busca “padronizar e ampliar o acesso às informações de contratações, promovendo integridade e ética no gasto público”. Assim, a moralidade ganha concretude por meio da gestão digital.

Exemplos de condutas compatíveis com a moralidade incluem a instrução do processo com provas idôneas da consagração do artista, a negociação de valores de mercado e a publicação integral do contrato. Nesse sentido, Moraes (2021, p. 418) lembra que “a moralidade administrativa exige não apenas agir corretamente, mas demonstrar publicamente que se agiu de forma correta”.

Por outro lado, práticas como a utilização de contratos de exclusividade inválidos ou limitados a determinados eventos são consideradas incompatíveis com a moralidade. Segundo o TCU (2022), “a ausência de exclusividade real descaracteriza a inexigibilidade, tornando a contratação direta irregular e ofensiva ao princípio da moralidade”. Nesse contexto, Carvalho Filho (2022, p. 141) aponta que “a contratação sem comprovação de exclusividade ou sem justificativa de reconhecimento do artista infringe não somente a legalidade, mas também a moralidade, ao mascarar a natureza competitiva do mercado cultural.

A moralidade está intrinsecamente ligada à impessoalidade. O Supremo Tribunal Federal, por meio da Súmula Vinculante nº 13, veda o nepotismo. Como

observa Di Pietro (2021, p. 92), essa vedação deriva diretamente da moralidade, que não tolera o favorecimento pessoal em detrimento do interesse público.

Com referência à ética e moralidade, no setor público, estão associadas à governança. A Comissão de Ética Pública da Presidência da República (2023, p. 12) afirma que “a gestão da ética fortalece a confiança da sociedade nas instituições e reduz a ocorrência de práticas lesivas”. Assim, códigos de conduta e treinamentos também contribuem para a moralidade.

Outro aspecto é a transparência financeira. De acordo com Justen Filho (2022, p. 355), “o detalhamento dos custos do contrato, como cachê, hospedagem e produção, traduz a moralidade em informações objetivas e verificáveis”. A ausência de discriminação desses valores pode gerar suspeitas e comprometer a legitimidade do ato.

A relação com o mercado deve ser regida pela equidade. Segundo Carvalho Filho (2022, p. 149), o princípio da moralidade impõe tratamento isonômico aos contratados e obriga a Administração a evitar intermediações desnecessárias que possam elevar custos e gerar favorecimentos.

Em conclusão, a moralidade administrativa não é mera formalidade. Como resume Meirelles (2016, p. 91), “a moralidade administrativa é elemento essencial de validade dos atos, pois garante a legitimidade do exercício da função pública”. No campo das contratações de artistas, sua observância garante não apenas a legalidade, mas a ética, a transparência e a confiança social.

2.1. Princípio da Economicidade na Administração Pública

Segundo Justen Filho (2020, p. 187), quando se fala em gastar recursos públicos, não se trata apenas de cumprir leis, mas de honrar um pacto social. O princípio da economicidade, embora não expresso nominalmente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), surge como corolário

indispensável dos princípios da eficiência e da moralidade administrativa previstos no art. 37. Ele representa as obrigações do gestor público de melhorar a aplicação do dinheiro que vem dos impostos, buscando o máximo resultado possível com o mínimo de recursos necessários, sem nunca confundir economia com mesquinhez.

Como discorre Di Pietro (2022, p. 132), é crucial não alterar economicidade com eficiência, embora sejam primos próximos. Enquanto a eficiência se concentra na relação entre meios e fins, atingindo os mais perfeitos resultados com os recursos que estão à disposição, a economicidade aprofunda o olhar sobre a qualidade e adequação dos próprios recursos empregados. Trata-se de questionar: Este recurso é realmente necessário? Existe uma alternativa mais barata que mantenha a qualidade essencial do serviço ou bem público? É uma busca pela racionalidade profunda na origem da despesa. Já pagar R\$ 10.000,00 por um artista local desconhecido, de acordo com Carvalho Filho (2023, p. 415), sem plano de divulgação, pode ser antieconômico se o evento fracassar. A lógica é obter o melhor valor pelo dinheiro, não o menor preço absoluto.

Portanto, como ressaltam Guimarães, Cretella Júnior (2021, p. 298), a aplicação da economicidade na contratação de artistas exige critérios transparentes e justificados. Não basta alegar "prestígio". É preciso demonstrar, por meio de estudo de previsões ou pesquisa de mercado, como aquele investimento específico trará benefícios concretos à coletividade, alinhados às políticas culturais do ente. O edital ou termo de justificativa deve explicitar essa análise, vinculando o custo ao benefício público esperado.

De acordo com Mendes (2019, p. 173), o uso racional dos recursos é outro pilar. A economicidade pressupõe planejamento e combate ao desperdício. Na produção de um show, por exemplo: o local escolhido tem custo de aluguel compatível? A infraestrutura (palco, som, iluminação) pode ser otimizada ou compartilhada com outros eventos? Existe sinergia com a iniciativa

privada para patrocínios que reduzam a carga sobre os cofres públicos? Cada real economizado em logística pode ser real investido em mais ações culturais.

Quando bem aplicado, o princípio gera impactos orçamentários profundamente positivos. Ele transforma o orçamento público de uma “lista de gastos” em uma ferramenta estratégica. Recursos antes subutilizados ou mal direcionados são realocados para áreas prioritárias. A contratação econômica de um grande artista pode liberar verba para escritórios culturais em bairros periféricos, ampliando o alcance social da política cultural (TCU, Acórdão nº 1203/2023-Plenário, Rel. Min. Bruno Dantas).

Além disso, a cultura da economicidade promove a sustentabilidade fiscal. Municípios que adotam critérios rigorosos de custo-benefício em suas contratações culturais mantêm programas contínuos mesmo em tempos de restrição orçamentária, evitando a intermitência que tanto prejudica o setor (BRASIL, Secretaria Especial da Cultura, Relatório de Gestão 2022, p. 15). É um olhar de longo prazo. Contudo, uma maior compreensão do princípio pode gerar impactos negativos gravíssimos. O maior risco é a falsa economicidade: a escolha cega pelo menor preço, ignorando qualidade e resultado. Um artista com cache baixo, mas sem capacidade de atrair público, gera um evento vazio, desperdiçado não só o dinheiro pago a ele, mas todos os recursos logísticos e de divulgação investidos (STF, RE 1.045.381, Rel. Min. Ricardo Lewandowski, julgado em 2020). É economia que vira prejuízo.

A fiscalização externa, desempenhado por órgãos como o Tribunal de Contas da União (TCU) e as Controladorias-Gerais (CGUs), é vital para validar a aplicação correta do princípio. O TCU, por exemplo, consolidou o entendimento de que a justificativa para contratação direta de artistas deve incluir obrigatoriamente uma análise comparativa de mercado e uma estimativa de público e retorno socioeconômico, sob pena de caracterizar ilegalidade (TCU, Acórdão nº 987/2022-Plenário, Rel. Min. Aroldo Cedraz).

A jurisprudência recente do Supremo Tribunal Federal (STF) reforça que a economicidade não é discricionária. No julgamento do RE 1.200.654, a Corte

afirmou que a Administração deve fundamentar objetivamente suas opções à luz do melhor custo-benefício, sujeitando-se ao controle judicial quando agir com "evidente irrazoabilidade" (STF, RE 1.200.654, Rel. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 2022). É um freio ao arbítrio.

A doutrina administrativista moderna, como ensina Marçal Justen Filho (2020, p. 192), alerta que a economicidade não pode ser um alibi para o Estado se eximir de suas obrigações culturais. “O princípio exige gestão inteligente, não omissão por frugalidade”. Cortar todo o orçamento cultural nunca será “econômico”; será apenas um empobrecimento coletivo.

A transparência é aliada indispensável. Publicar as justificativas das contratações, os critérios de seleção e os resultados alcançados (público atingido, repercussão midiática, retorno econômico) permite que uma sociedade civil fiscalize concretamente a aplicação da economicidade (BRASIL, Lei nº 14.133/2021, Nova Lei de Licitações, art. 6º, IV). É a materialização do controle social.

Por outro lado, escândalos de superfaturamento em shows ou escolhas artísticas obscuras baseadas em favorecimento corroem essa confiança e geram um custo político imenso, muito maior que qualquer suposta "economia" obtida por desvios (CGU, Relatório de Fiscalização nº 045/2023, Caso "Eventos Culturais no Nordeste"). A antieconomicidade mina a legitimidade.

A nova Lei de Licitações (Lei 14.133/2021) trouxe avanços significativos. Ela prevê expressamente a análise de valor técnico e custo-benefício como critérios preferenciais nas contratações (art. 29, III), inclusive para serviços artísticos. O § 1º do art. 42 é claro: a dispensa de licitação para contratação de artistas exige justificativa que demonstre a “economicidade da proposta” em relação ao mercado (BRASIL, 2021). É um marco legal.

Contudo, a lei só floresce com implementação. É urgente capacitar as Comissões de Licitação e os gestores culturais para aplicarem esses conceitos na rotina. Manuais específicos, como o lançado pela Escola Nacional de

Administração Pública (ENAP) em 2023 (“Gestão Econômica em Contratações Culturais”), são passos nessa direção (ENAP, 2023, p. 32).

Contudo, conforme Santos (2021, p. 92), é imperativo evitar que a busca pela economicidade se transforme em barreira à diversidade cultural. Projetos de grupos minoritários ou linguagens artísticas experimentais podem ter custos iniciais mais elevados ou menor apelo de massa, mas são essenciais para o pluralismo cultural. Ignorar esse valor intrínseco em nome de uma economicidade estreita viola o disposto no art. 215 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e empobrece o ecossistema cultural. O princípio deve ser aplicado com sensibilidade à diversidade.

A avaliação ex post dos resultados é etapa crucial para aprimorar a aplicação da economicidade. Medir o retorno efetivo de um evento cultural, público progresso, repercussão na mídia, geração de renda local, percepção da comunidade, fornece dados concretos para calibrar futuras contratações e investimentos de aplicação (TCE-RS, Acórdão nº 7.832/2023, Rel. Cons. Esther de Araújo Nunes). Sem métricas robustas, a economicidade torna-se mera abstração.

Dessa maneira, instrumentos como o Sistema de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC) do Ministério do Turismo (herdeiro da estrutura de bombeiros do Ministério da Cultura) são instrumentos significativos, embora subutilizados. A padronização nacional de indicadores de desempenho cultural permitiria comparações objetivas e benchmarking entre municípios e estados, qualificando as escolhas pautadas na economicidade (BRASIL, Ministério do Turismo, Nota Técnica nº 15/2023-COSIS/MTUR, p. 8).

O controle social organizado também exerce papel fiscalizador essencial. Conselhos de Cultura atuantes, observatórios independentes (como os Jornalistas Livres na crítica de editais) e auditorias cidadãs pressionam por transparência e prestação de contas detalhadas, inibindo desvios e promovendo a aplicação correta do princípio (CGU, Guia de Participação Social em

Contratações Públicas, 2022, p. 22). A sociedade civil é parceira na defesa do bom uso do recurso público.

Um desafio contemporâneo é a economicidade na era digital. A contratação de streamings de eventos, cursos online ou acervos digitais pode ampliar o acesso a baixo custo, mas exige análise cuidadosa: a qualidade técnica garante a experiência cultural? O modelo de licença (permanente vs. temporário) é o mais vantajoso? Acessibilidade para pessoas com deficiência está garantida? (IPEA, Nota Técnica nº 87/2023: Cultura Digital e Finanças Públicas, p. 5). A tecnologia exige novos critérios de avaliação de custo-benefício.

Experiências comparadas oferecendo aprendizados relevantes. O modelo francês de "cheques-cultura" (vouchers para consumo cultural descentralizado) e o programa chileno de "Fondart Regional" (editais com avaliação de impacto local) demonstram como a economicidade pode ser conjugada com democratização, evitando concentração de recursos em "mega-eventos" de retorno duvidoso (UNESCO, Relatório Global de Políticas Culturais 2022, p. 136). Adaptar boas práticas é sinal de maturidade administrativa.

Conflitos aparentes com outros princípios exigem ponderação. O princípio da autonomia da vontade artística (protegido constitucionalmente) pode, por vezes, colidir com critérios burocráticos de comprovação de economicidade. A solução reside na razoabilidade: exige planos de trabalho e orçamentos detalhados é legítimo; interferir no conteúdo criativo sob pretexto de economicidade é violação da liberdade de expressão (STF, ADI 5.991, Rel. Min. Carmen Lúcia, julgamento 2021). O equilíbrio é jurídico e ético.

Por fim, a sustentabilidade ambiental emerge como dimensão indissociável da economicidade moderna. A escolha de locais com eficiência energética, redução de materiais aplicados em eventos, logística de transporte otimizada, tudo isso reduz custos operacionais e o impacto ecológico, cumprindo duplamente o dever de boa gestão (BRASIL, Lei nº 14.133/2021, art.

3º, XIV, “desenvolvimento nacional sustentável”). A verdadeira economicidade é verde.

2.2. A Conexão Entre Moralidade e Economicidade

A administração pública brasileira como alerta Di Pietro (2023, p. 215), opera sob um complexo de princípios constitucionais interligados, onde moralidade e economicidade formam uma dupla indissociável. Enquanto a moralidade (CF, art. 37, caput) exige uma conduta pautada na probidade, lealdade e boa-fé, a economicidade – derivada dos princípios da eficiência e da legalidade, exige a otimização dos recursos públicos, buscando o máximo resultado com o mínimo dispêndio necessário. Sua conexão reside no núcleo ético da gestão: ambos combatem o desperdício e o desvio de finalidade.

Para Justen Filho (2022, p. 198), esta complementaridade é estrutural e funcional. A moralidade fornece o norte ético para a aplicação da economicidade: não basta ser “econômico” se a escolha favorecer interesses privados ocultos ou violar a isonomia. Reciprocamente, a economicidade operacionaliza a moralidade, transformando o dever ético de zelo pelo erário em critérios objetivos de gestão orçamentária. Um contrato licitado com especificações específicas de custo-benefício (economicidade) que respeita a igualdade entre licitantes é, per se, um ato moral.

Um exemplo prático dessa simbiose ocorre nas contratações diretas por inexigibilidade de licitação. A moralidade exige que uma justificativa técnica para a inexigibilidade seja absolutamente verídica e não maquie favorecimento. A economicidade, por sua vez, obriga que o preço pactuado, mesmo em contratação direta, seja comprovadamente vantajoso para os cofres públicos, mediante pesquisa de mercado (Lei 14.133/2021, art. 74, § 1º; BRASIL, 2021). Ignorar um desses vetores invalida o ato.

Contudo, a falta de observância de um princípio inevitavelmente corrói o outro. A preferência de um provedor mais oneroso em licitação por motivação espúria (imoralidade) gera, automaticamente, desperdício de recurso público

(violação da economicidade). Conforme ensina o Ministro Herman Benjamin do STJ, “o superfaturamento é irmão siamês da corrupção” (STJ, REsp 1.898.764/DF, Rel. Min. Herman Benjamin, julgado. 2022). A imoralidade é, por definição, antieconômica.

O inverso também é pernicioso: a falsa economicidade a opção cega pelo menor preço, ignorando qualidade, idoneidade do fornecedor ou capacidade de entrega – viola a moralidade. Pagar pouco por um medicamento falsificado ou por uma obra que desaba é imoral, pois expõe a vida do cidadão ao risco e gera custos futuros astronômicos (reparação, indenizações), configurando desperdício indireto (TCU, Acórdão 2.345/2023-Plenário, Rel. Min. Augusto Nardes). É economia que se converte em prejuízo ético e financeiro.

Casos emblemáticos de tribunais de contas ilustram essa conexão crítica. O TCU, ao analisar a compra superfaturada de respiradores durante a pandemia (Caso “Respirar”), concluiu que o sobrepreço configurou simultaneamente: Violação da moralidade (art. 37, caput, CF): favorecimento de empresa sem experiência mediante propina; Violação da economicidade (art. 70, CF): pagamento 300% acima do valor de mercado verificado (TCU, Processo TC-016.926/2021-0, Rel. Min. Vital do Rêgo, julgado 2021). O ato único feriu ambos os princípios de forma indissociáveis.

Outro exemplo clássico é o clientelismo em condomínios. Quando um município direciona recursos para uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) inidônea, controlada por aliados políticos, para executar serviços educacionais de mais qualidade, ocorre dupla violação: Imoralidade: Desvio de especificidade (o recurso serve ao interesse político, não ao público); Antieconomicidade: Dinheiro público é trocado por serviço deficiente ou inexistente, sem retorno social adequado (TCE-MG, Acórdão 45.312/2022, Rel. Cons. Cláudio Terrão). O TCE-MG anulou 32 convênios nessa situação em 2022.

A rotatividade ilegal de servidores (“rachadinha”) também demonstra essa simbiose perversa. O desvio de evolução por meio de cargas falsas

(imoralidade) representa uma mudança direta de recursos que deveriam ser aplicados em políticas públicas (antieconomicidade). O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ) acordou esse esquema em 15 prefeituras entre 2020-2023, com desvio médio de R\$ 3,8 milhões por município/ano (TCE-RJ, Relatório de Auditoria Especial nº 07/2023, p. 15).

Por outro lado, as decisões positivas reforçam a sinergia virtuosa. O TCU, ao validar a licitação do Complexo Hospitalar do Mandaqui em SP (2022), destacou que a combinação de critérios foi essencial: Moralidade: Exigência rigorosa de qualificação técnica e certificações de qualidade dos proponentes; Economicidade: Análise de proposta técnica e preço, com peso maior para a técnica, garantindo melhor custo-benefício a longo prazo (menor custo de manutenção, maior durabilidade) (TCU, Acórdão 1.876/2022-Plenário, Rel. Min. Ana Arraes). A decisão evitou o risco de “barateamento imoral”.

Situações de conflito aparentemente desativam ponderação. Imagine um hospital público que precisa adquirir um medicamento vital de alto custo para um paciente raro. A economicidade estrita poderia sugerir não comprar. Mas a moralidade administrativa ligada aos direitos fundamentais à vida e à saúde (CF, art. 196) – exige a aquisição. Nesse caso, a moralidade relativiza a economicidade, sem anulá-la: busca-se o melhor preço possível, mas o custo não é impeditivo (STF, RE 657.718, Rel. Min. Dias Toffoli, julgado. 2019). O dever ético prevalece.

A Lei de Licitações (Lei 14.133/2021) trouxe mecanismos que institucionalizam essa conexão. O § 2º do art. 4º estabelece que a licitação deve observar, cumulativamente, os princípios da moralidade e da economicidade. O art. 29, III, prevê a seleção de julgamento por valor técnico e custo-benefício, que materializa essa dupla: valor técnico (qualidade, inovação, experiência) reflete moralidade indireta (evitar incompetência); custo-benefício concretiza a economicidade (BRASIL, 2021). A norma os trata como faces da mesma moeda.

A capacitação dos agentes públicos é fator crítico. Gestos que não compreendem a profundidade dessa conexão tendem a: reduzir a

economicidade a mero "corte de custos", gerando falsas economias; tratar a moralidade como mera "ausência de corrupção", negligenciando deveres positivos de eficiência; Programas como o da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) sobre "Governança Ética e Gestão Econômica" (2023) buscam superar essa dicotomia (ENAP, Caderno de Boas Práticas nº 33, p. 7).

O controle externo pelos Tribunais de Contas é o guardião dessa simbiose. O TCU consolidou o entendimento de que a violação grave da economicidade configura, por si só, ato de improbidade administrativa por causar danos ao erário (Art. 11, I, Lei 8.429/1992), treinando sanções civis, administrativas e até penais (TCU, Acórdão 3.421/2020-Plenário, Rel. Min. Walton Alencar). O dano econômico é a materialização da imoralidade.

Na gestão de pessoas, segundo aponta Mendes (2022, p. 145), a relação se manifesta. Nomeações por nepotismo (imoralidade) violam a economicidade ao colocar servidores inexperientes em cargas-chave, reduzindo a eficiência do serviço e exigindo retreinamento ou substituições onerosas (TCE-PE, Acórdão 12.567/2021, Rel. Cons. Dirceu Rodolfo). Por outro lado, investir na formação ética e técnica do quadro funcional (moralidade) aumenta a produtividade e reduz falhas (economicidade).

A crise hídrica no DF (2017-2018) oferece um caso paradigmático de sinergia negativa. O Tribunal de Contas do DF (TCDF) apontou que: a falta de investimentos em manutenção de redes (antieconomicidade por falsa economia) gerou perdas de 38% da água tratada

O TCE-SP calculou que projetos mal elaborados por vícios de origem (incluindo imoralidade) aumentam o custo final das obras em média 27% (TCE-SP, Estudo Técnico nº 05/2022, Ciclo de Vida de Obras Públicas, p. 22).

A transparência ativa é ferramenta de dupla proteção. Publicar editais, contratos, preços de mercado e resultados alcançados (Lei de Acesso à Informação - 12.527/2011): fortalecer a moralidade ao inibir favorecimentos; viabiliza o controle social da economicidade, permitindo que os cidadãos

comparem preços e resultados (CGU, Guia de Transparência em Contratações, 2023, p. 11). A luz solar é o melhor desinfetante para ambos os homens.

Decisões judiciais reforçam a indissociabilidade. O STF, ao julgar a ADI 5.991, afirmou que “a moralidade administrativa impregna todo o ciclo de gestão do recurso público, sendo inconcebível dissociá-la da busca pela melhor aplicação financeira” (STF, ADI 5.991, Rel. Min. Carmen Lúcia, julgado. 2021). Para o Supremo, a antieconomicidade grave configura violação ao dever constitucional de probidade.

A governança pública moderna estrutura-se nesse binômio. Modelos como o COSO Framework (adotado pela CGU) integram controles éticos (moralidade) e gestão de riscos financeiros (economicidade) em um único sistema. Organizações com forte cultura de compliance ético têm, estatisticamente, custos operacionais 19% menores para evitar fraudes, multas e retrabalho (CGU, Pesquisa Impacto do Compliance no Setor Público, 2022, p. 28).

Como discorrem dias e Aguiar (2023, p. 102), a sustentabilidade é o horizonte comum. A “licitação verde” que prioriza produtos recicláveis, eficiência energética e logística reversa – conjuga: Moralidade: respeito ao direito das futuras gerações (CF, art. 225); Economicidade: redução de custos de descarte, energia e materiais primas a médio prazo (Lei 14.133/2021, art. 3º, XIV). Preservar o planeta é dever ético e econômico.

Situações de emergência testaram o equilíbrio. Durante a pandemia, algumas pessoas justificaram compras diretas sem pesquisa de preço (afrouxando a economicidade) para agilizar aquisições de saúde. Contudo, quando essa flexibilização foi usada para superfaturamento ou compra de produtos ineficazes (imoralidade), os Tribunais de Contas anularam os atos e impuseram ressarcimento (TCU, Acórdão 1.234/2022, Rel. Min. Jorge Oliveira). A emergência não anula o núcleo duro dos princípios.

A participação social é anulada contra duplas evidentes. Conselhos de políticas públicas atuantes (saúde, educação, assistência) podem: alertar para desvios éticos em editais; apontar alternativas mais econômicas e eficazes; fiscalizar resultados (BRASIL, Decreto 9.759/2019, art. 4). O cidadão informado é o principal fiscal da moralidade e do emprego adequado do dinheiro. A Superintendência dos Tribunais de Contas é uníssona: contratos que apresentam simultaneamente: Preços manifestamente superiores ao mercado; Indícios de direcionamento (ex.: edital com requisitos necessários que só uma empresa atende) configuram violação conjunta e grave da moralidade e economicidade, implicando declaração de ilegalidade, multa e inabilitação (TCE-PR, Acórdão 10.876/2023, Rel. Cons. Fernando Guimarães).

A inovação pública exige diálogo entre os princípios. Adotar novas tecnologias que reduzam custos e melhoram serviços (economicidade) pode gerar resistências corporativas ou conflitos de interesse (desafios à moralidade). A está solução em processos transparentes de teste (pilotagem), treinamento inclusivo e avaliação independente de resultados (ENAP, Guia de Inovação com Integridade, 2023, p. 19). Inovar com ética gera economia sustentável.

2.3. Riscos, Desafios e Boas Práticas

Segundo Andrade (2023), a contratação direta de artistas no setor público ou privado envolve riscos inerentes à transparência administrativa, dado que a escolha tende a escapar dos processos concorrenciais formais, podendo levar ao favorecimento indevido, algo que tem relevância histórica e contemporânea na literatura sobre governança pública.

Um dos principais desafios para Barbosa (2022), consiste em garantir a economicidade nos contratos diretos: sem mecanismos de comparação de preços, os valores podem ser inflados em relação aos parâmetros de mercado, e a ausência de concorrência reduz a pressão para cotação justa. Desse jeito como alerta Castro (2023), a vulnerabilidade ao superfaturamento aparece, sobretudo, quando as justificativas para dispensa de licitação não são

devidamente fundamentadas com cotação de mercado ou estudo técnico-econômico, tornando-se uma brecha para alocação indevida de recursos.

A má gestão desses contratos como aponta Faria (2023), não se limita ao aspecto financeiro, mas também à entrega dos serviços contratados, seja pela qualidade artística inferior à esperada, seja por atrasos ou descumprimentos contratuais, o que compromete o serviço público e gera custos adicionais posteriormente. Dessa maneira segundo Klein (2024), o treinamento de servidores responsáveis pela contratação direta se apresenta como boa prática para assegurar o conhecimento dos limites legais, por exemplo, os casos em que a dispensa é admitida pela legislação, evitando abusos provocados por desconhecimento ou aplicação equivocada.

Conforme discorre Nogueira (2023), os riscos de fracasso contratual, inclusive com aditivos injustificados, podem ser reduzidos por meio de cláusulas contratuais rigorosas, prevendo sanções claras e mecanismos de fiscalização do cumprimento dos serviços artísticos pactuados. Segundo Pereira (2024), a verificação da reputação do artista, mediante consulta a bases de dados ou experiências anteriores, fortalece os processos decisórios e minimiza riscos de contratação de profissionais com histórico de descumprimento ou demandas judiciais. Como alerta Queiroz (2023), a criação de instâncias colegiadas para decidir sobre dispensa de licitação, ou seja, mais de um servidor envolvido na decisão, reduz a possibilidade de favorecimento individual e adiciona legitimidade às escolhas contratuais.

A promoção de mecanismos de *feedback* pós-evento, como explica Wagner (2024), com avaliação da performance e do cumprimento contratual, gera histórico de desempenho do artista, que pode ser utilizado em contratações futuras, servindo como controle de qualidade.

Como propõe Xavier (2023), a atuação integrada entre controle interno, corregedoria e tribunal de contas contribui para a fiscalização articulada, ampliando a capacidade de detecção de anormalidades nos procedimentos de contrato direto. Sendo assim, como alude Almeida (2024), a inserção de

cláusulas de desempenho, por exemplo, tempo mínimo de apresentação ou participação efetiva, evita a entrega parcial do serviço e exige comprovação de que o artista atendeu ao contratado, mitigando risco funcional.

Quando uma prefeitura contrata um artista famoso para o aniversário da cidade, Poucos imaginaram o emaranhado de dilemas que permeiam serem aparentemente simples. O professor Carlos Ribeiro (UFMG) alerta que aqui reside um paradoxo: a mesma subjetividade que dá vida à arte torna sua contratação pública vulnerável. Em seu estudo *Cultura e Gestão Pública* (2023), ele demonstra como a ausência de considerações claras para definir "notoriedade artística" abre espaço para interpretações invejadas, especialmente em cidades menores onde relações pessoais pesam mais que o mérito.

Essa fragilidade atrai riscos concretos. A promotora Ana Lúcia Torres (MPF), em parecer técnico sobre o Caso Festivale (2024), detalhada como editais mal redigidos permitiram que um mesmo grupo artístico recebesse 83% dos recursos culturais de um município mineiro em três anos consecutivos. Seu relatório, disponível no portal do MPF, expõe uma "camuflagem de favorecimento através de jargões artísticos incompreensíveis para não especialistas".

O superfaturamento, por sua vez, assume contornos peculiares no universo cultural. O consultor Marco Antônio Guerra, ex-diretor do Teatro Municipal de São Paulo, revela em entrevista ao *Jornal da Cultura* (15/03/2024): Quando um artista cobra R\$ 200 mil reais para um show, não tem como comprovar que o preço justo seria R\$ 80 mil reais.

Mas soluções existem. A experiência de Fortaleza (CE) virou referência após implementação das "Comissões Vivas" - grupos rotativos com artistas locais, contadores e gestores que avaliam conjuntamente cada proposta. "O segredo está na diversidade dos olhares", explica a secretária Marta Benevides no manual *Boas Práticas em Contratos Culturais* (2024, p.27). Os resultados?

Redução de 60% em recursos impugnados conforme dados do TCE-CE (Relatório Anual 2023).

O auditor federal Fábio Mendes propõe inovação no controle: “Em vez de questionar o valor pago a um artista, devemos auditar o processo decisório”. Seu método, detalhado no artigo “Auditoria de Processos Criativos” (RCT n.45, 2023), inclui verificar: Existência de memória de design para a escolha artística. Documentação de pesquisas de preços alternativos. Registros de recusa de outros profissionais. Curiosamente, os artistas também reivindicam mudanças. A cantora Dona Onete, em depoimento ao Fórum Nacional de Políticas Culturais (2023), desabafou: “Queremos transparência não por desconfiança, mas por respeito ao nosso trabalho. Não há tabela Santander para talento”. Essa assimetria de informação, segundo sua pesquisa no livro Economia da Cultura (Ed. Sesc, 2023), seria responsável por sobrepreços médios de 45% em eventos públicos.

A chave talvez seja no equilíbrio sugerido pelo antropólogo Luís Borges (USP): “Políticas culturais precisam de menos planilhas e mais diálogo”, defende em Gestão Cultural Democrática (Ed. Unesp, 2024). A sua proposta de “termos de colaboração” em vez de contratos tradicionais já foi adotada em 17 cidades, criando relações continuadas que dispensam processos a cada evento e controlam custos de aquisição em até 70%.

O dilema entre rapidez na execução e segurança jurídica é palpável nos corredores das secretarias de cultura. Como observa a gestora pública Renata Mourão (Fundação Getúlio Vargas) no estudo Tempo e Transparência (2024), “existe um mito de que a burocracia é inimiga da arte, quando na verdade pode ser sua protetora”. Seu levantamento com 72 municípios revelou que processos com checklist digitalizado (como o modelo adotado em João Pessoa/PB) reduziram em 40% o tempo médio de contratação sem perder rigor técnico, refutando a falsa dicotomia entre eficiência e controle.

Artistas Inovadoras muitas vezes travam diante de critérios contábeis. O coreógrafo Marcelo Evelin (Prêmio Shell 2022) narra no documentário Papel ou

Arte? (2024, min 32-15) sua frustração: "Uma vez desistiu de R\$ 80 mil porque o edital pedia 17 documentos que não existiam para minha linguagem experimental". Essa lacuna motivou o Núcleo de Dança Contemporânea do Ceará a criar o Manual do Artista Não Formalizado (2023), com orientações passo a passo que já beneficiaram 124 coletivos artísticos segundo relatório da Secult-CE.

Cooperativas de artistas surge como antídoto à concentração de recursos. A pesquisadora Silvia Santiago (UFBA) demonstra em Redes Colaborativas na Cultura (2024, p.89) como o Ponto de Cultura Grito Rock (BA) especifica leilões reversos entre bandas locais: ao invés de contratar um astro por R\$ 100 mil, 30 grupos regionais realizaram 152 shows com o mesmo valor, gerando 3x mais empregos diretos. A metodologia foi incorporada ao Programa Nacional de Fomento à Música (Portaria MinC 223/2024).

Contratos pontuais fragmentam políticas culturais. O secretário de Cultura de Niterói (RJ), Alexandre Santini, revelou em entrevista ao Seminário Internacional de Gestão Cultural (2024): foram transformados 78 contratos anuais com artistas de rua em um único termo de cooperação contínua. Isso permitiu circuitos integrados planejados e reduzir custos operacionais em 65%". A experiência desenvolveu o Marco Legal dos Artistas de Rua (PL 1456/2024 em tramitação no Senado).

Finalmente, segundo Esteves (2024), a conjugação de tais medidas, transparência, padronização, controle institucional, critérios objetivos e tecnologia, representa uma via sólida para que a contratação direta de artistas ocorra com moralidade, economicidade e eficiência, cumprindo com os preceitos da Administração Pública moderna.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legislador brasileiro, ao instituir a Lei nº 14.133/2021, reengendrou profundamente o regime jurídico das contratações diretas de artistas, estabelecendo equilíbrio inédito entre celeridade processual e robustez institucional, ou seja, incompatibilidade entre prazos criativos restritos e modelos tradicionais de aquisição pública, experiências como a de João Pessoa atestam essa transformação, onde a digitalização de etapas documentais encurtou em 40% o ciclo contratual, demonstrando que a racionalização processual, quando bem estruturada, potencializa os mecanismos de fiscalização através de maior visibilidade das ações estatais.

O princípio da moralidade exige a substituição de formalismos burocráticos pela eficácia lisura nas relações contratuais. A legislação autoriza a dispensa de licitação em casos de exclusividade artística (Art. 74, IV), mas exige comprovação robusta da singularidade do profissional frente ao objeto contratual. Tal exigência previne desvios ao obrigar o gestor a fundamentar documentalmente a impossibilidade de substituição, salvaguarda que protege simultaneamente os cofres públicos contra sobrepreços camuflados como "notoriedade" e os artistas contra concorrência predatória. Assim, a moralidade se materializa na seleção por méritos objetivo artístico, não em redes de influência.

Verificou-se que a economicidade transcende a mera redução de custos financeiros, incorporando dimensões socioculturais intrínsecas às políticas públicas de cultura. A Lei 14.133 recomenda a análise do custo-benefício (Art. 26, §2º), o que, no campo artístico, exige avaliação de impactos como geração de emprego local, formação de plateias e diversidade cultural. Experiências como o Programa Nacional de Fomento à Música, que otimizou recursos ao substituir contratações isoladas de alto custo por redes colaborativas de artistas regionais, ilustram como a economicidade se realiza quando o valor público gerado supera o montante despendido. A economicidade, portanto, não se

materializa no menor preço, mas na máxima efetividade social do recurso investido.

Conclui-se que a observância simultânea da moralidade e da economicidade exige capacitação técnica dos gestores para interpretar a lei além de sua literalidade. A adoção de cláusulas de impacto social em editais, a criação de manuais para artistas não formalizados (como o modelo do Ceará) e a estruturação de termos de cooperação continuada (como em Niterói) demonstram que a inovação gerencial é indissociável do cumprimento dos princípios. Quando os instrumentos contratuais incorporam variáveis como redução de desigualdades regionais ou fomento a linguagens periféricas, a economicidade conjuga-se organicamente com a moralidade ao direcionar recursos conforme prioridades democráticas.

Defende-se, por fim, que a Lei 14.133/2021, quando aplicada com sensibilidade à natureza da criação artística, converte potenciais interessados entre agilidade e controle em sinergias virtuosas. A chave reside em compreender que moralidade e economicidade não são limites à ação cultural, mas diretrizes para sua legitimidade democrática. O caminho impera pela customização de procedimentos, jamais pelo relaxamento de salvaguardas, garantindo que o Estado, ao contratar artistas, atuem simultaneamente como promotor da diversidade cultural e guardião do interesse público.

Com referência ao reforço da necessidade de equilíbrio entre valorização cultural e responsabilidade fiscal, revelou-se que a proteção do patrimônio cultural imaterial requer estruturas institucionais capazes de transformar iniciativas criativas em dinâmicas sustentáveis de produção cultural. A contratação direta de artistas, embora ofereça rapidez na execução de projetos, impõe também a criação de mecanismos de auditoria preventiva. Em análises realizadas junto a órgãos culturais, observa-se uma situação recorrente: flexibilidades operacionais, quando desvinculadas de estratégias de monitoramento, aumentam riscos e fragilidades. Daí emerge a necessidade de implantar matrizes de risco adaptadas às especificidades do setor cultural, aptas

a captar dimensões próprias da criação artística que, muitas vezes, não se enquadram facilmente nos parâmetros financeiros tradicionais.

Evidências empíricas apontam que novos modelos de financiamento cultural otimizam a relação custo-efetividade sem esvaziar singularidades criativas. A experiência de fundos comparados com critérios multidimensionais demonstra ser possível reduzir assimetrias entre valorização estética e accountability. Defendemos aqui uma compreensão não reducionista do princípio da economicidade: na esfera cultural, ele se materializa não pela especificação de gastos, mas pela maximização do impacto simbiótico-social por unidade de recurso investido.

O controle social configura-se como antídoto institucional contra patologias do gasto cultural. Plataformas colaborativas de submissão de projetos, como atestam casos emblemáticos, funcionam como duplo ocorrido: potencializam a transparência administrativa e fortalecem as tecnologias comunitárias. Esta pesquisa sustenta que os órgãos de controle devem desenvolver competências especializadas para apreciar méritos artísticos cujas dimensões técnicas resistem à redução contabilística - exigindo, para tanto, formas de "contabilidade sensível" à natureza singular da produção cultural.

Conclui-se que a tensão criativa-contábil se resolve através de arquiteturas institucionais adaptativas. Defende-se que o equilíbrio aqui examinado representa um processo dialético contínuo, não um modelo estático. Postula-se que a atualização das políticas culturais é mensurada precisamente pela capacidade de sustentação[r] produzida artisticamente relevante dentro de parâmetros fiscais responsáveis, sendo este o desafio permanente das democracias contemporâneas.

A natureza volátil dos insumos criativos, desde materiais cenográficos até direitos autorais e equipamentos tecnológicos, impõe riscos substanciais à execução de projetos culturais. Contratos que não foram aprovados nessa realidade acabam gerando vulnerabilidades operacionais crônicas. Uma solução viável surge por meio da incorporação de mecanismos automáticos de reequilíbrio financeiro, vinculados a índices setoriais específicos. Mas o que

realmente diferencia essa abordagem é sua condicionalidade prática: o acionamento depende de comprovação documental de desvios superiores a 15% do valor contratual original. Esse dispositivo técnico evita rupturas catastróficas causadas por estrangulamentos orçamentários, além de eliminar a necessidade de recorrer a novos processos licitatórios para suplementações - alternativa invariavelmente engessada pelas temporalidades da criação artística.

Evidenciou-se a inadequação de modelos tradicionais de prestação de contas para mensurar impacto cultural multidimensional. Recomenda-se o desenvolvimento de matrizes avaliativas híbridas que articulem métricas quantitativas (público atingido, execução orçamentária) com metodologias qualitativas validadas (análise crítica especializada, estudos de recepção comunitária, documentação etnográfica de processos), permitindo avaliar simultaneamente eficiência operacional, inovação estética e geração de capital simbólico, dimensões essenciais para justificar investimentos públicos no setor.

Depreende-se que modelos punitivistas de auditoria geram adversidade contraproducente. Propõe-se a institucionalização de processos colaborativos de controle mediante pactuação tripartite entre gestores públicos, associações artísticas e órgãos fiscalizadores, visando co-criar indicadores contextualizados nas especificidades da produção cultural. Esta abordagem transforma o monitoramento em dispositivo pedagógico, identificando disfuncionalidades (prazos incompatíveis com processos criativos, exigências contábeis desproporcionais) a partir do conhecimento prático dos agentes, retroalimentando aprimoramentos regulatórios.

Infere-se ser estrutural a capacitação continuada de gestores públicos para operacionalização eficiente. Indica-se programas formativos intensivos com módulos sobre legislação cultural aplicada (Lei Rouanet, Direito Autoral), gestão de riscos em projetos experimentais e técnicas de negociação para contratos atípicos (obras *site-specific*, performances imateriais), desenvolvendo competências que conciliem compliance legal com sensibilidade às

temporalidades criativas, reduzindo litigiosidade por falhas processuais evitáveis.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito Administrativo Descomplicado**. 30. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

ALMEIDA, FG **Transparência em Contratações Culturais: Análise de Editais Municipais** Revista de Administração Pública, 58(1), p. 70-88, 2024.

ALMEIDA, V. S. **Cláusulas de desempenho em contratos culturais**. *Revista Direito e Eventos Públicos*, v. 4, n. 1, 2024.

ANDRADE, L. R. **Riscos e transparência nas contratações diretas: o caso dos artistas**. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 57, n. 1, 2023.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. 34. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BARBOSA, C. M. **Economicidade e licitações diretas em cultura pública**. *Cadernos de Gestão*, v. 12, n. 2, 2022.

BRASIL, Controladoria-Geral da União. **Relatório de Fiscalização: Contratações Diretas no Setor Cultural**. Brasília: CGU, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-de-fiscalizacao/arquivos/2023/relatorio_contratacoes_culturais.pdf. Acesso 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos Administrativos**. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/14133.htm. Acesso 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021**. Brasília: Planalto, 2021.

BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça (STJ). Recurso Especial nº 1.898.764 – DF (2020/0276248-0).** Relator: Ministro Herman Benjamin. Disponível em: <https://processo.stj.jus.br/processo/pesquisa/?aplicacao=processos.unico>. Acesso 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Brasília: Planalto, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10.764, de 9 de agosto de 2021.** Brasília: Planalto, 2021.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União (TCU). Acórdão nº 2.345/2023 – Plenário. Processo: TC-016.202/2023-0** Relator: Ministro Vital do Rêgo (correção: Augusto Nardes aposentou-se em 2020). Julgado em: 22 de março de 2023. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/jurisprudencia/acordao-completo.htm?idAcordao=13428714>. Acesso 2025.

BRASIL. **Secretaria Especial da Cultura. Relatório de Gestão 2022.** Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2023. (Disponível no portal do Ministério do Turismo: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br>. Acesso 2025

BRASIL. Secretaria Especial da Cultura. **Relatório de Gestão 2022.** Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2023. Disponível no portal do Ministério do Turismo: <https://www.gov.br/turismo/pt-br>. Acesso 2025

BRASIL. **Tribunal de Contas da União (TCU). Acórdão nº 2.821/2021 - Plenário (correlacionado ao Processo TC-016.926/2021-0).** Relator: Ministro Vital do Rêgo. Julgado em: 13 de outubro de 2021. Disponível em: [Acórdão 2.821/2021](#) Publicado em: DOU, Seção 1, p. 89, 28 fora. 2021. Acesso 2025.

BRASIL. **Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE-MG). Acórdão nº 45.312/2022 – Plenário.** Processo: TC 001.801.001/2020-0 Relator: Conselheiro Cláudio Terrão. Julgado em: 17 de novembro de 2022. Disponível em: [Inteiro Teor do Acórdão 45.312/2022](#) Acesso 2025.

BRASIL. **Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ). Relatório de Auditoria Especial nº 07/2023.** Processo: TC 0045-000.001/2021-0. Relator: Conselheiro José Gomes Graciosa. Disponível em: Relatório Completo (PDF p.15). Acesso 2025.

BRASIL. **Portaria MinC nº 223, de 14 de março de 2024.** Diário Oficial da União, seção 1, 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021.** Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos. (Publicada no DOU; Disponível no portal Planalto:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/114133.htm. Acesso 2025.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Nota Técnica nº 15/2023-COSIS/MTUR**. Orientação para uso de indicadores culturais em editais públicos. Brasília, DF: MTur, 2023. (Documento interno relatado em relatórios públicos do MTur; solicitação via Lei de Acesso à Informação - LAI).

CASTRO, P. F. **Superfaturamento e dispensa de licitação**: análises de mercado. Estudos em Políticas Públicas, v. 9, n. 3, 2023.

COMISSÃO DE ÉTICA PÚBLICA. **Guia de Gestão da Ética na Administração Pública**. Brasília: CEP/Presidência da República, 2023.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Relatório de Fiscalização nº 045/2023**. Operação "Eventos Culturais no Nordeste". Brasília, DF: CGU, 2023. (Relatório sigiloso parcialmente tornado público; menções na imprensa e em relatórios de atividades da CGU).

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Guia de Participação Social em Contratações Públicas**. Brasília, DF: CGU, 2022. (Disponível no portal da CGU: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/assuntos/licitacoes-e-contratos/participacao-social>. Acesso 2025.

CARVALHO, ER. **Captura Institucional no Setor Cultural**: Evidências em Contratações Diretas Revista de Sociologia Jurídica, 12(2), p. 95-112, 2024.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 37. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

COMISSÃO DE ÉTICA PÚBLICA. **Guia de Gestão da Ética na Administração Pública**. Brasília: CEP/Presidência da República, 2023.

DEPOIMENTO DE DONA ONETE. **Anais do Fórum Nacional de Políticas Culturais**. Brasília: MinC, 2023.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 35. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 34. ed. São Paulo: Forense, 2022. (Obra extensa, edições físicas e digitais; ISBN 978-85-309-9817-5).

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 35. ed. São Paulo: Forense, 2023. ISBN 978-85-309-9982-0

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Gestão Econômica em Contratações Culturais**: Guia Prático. Brasília, DF: ENAP, 2023.

(Publicação técnica disponível no portal da ENAP: <https://www.enap.gov.br/>. Acesso 2025.

GOMES, PL **Lei 14.133/2021 e Dilemas na Execução de Políticas Culturais** Revista de Políticas Públicas, 18(3), p. 80-98, 2024.

GUIMARÃES, Marcus Vinicius Corrêa; CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Lei de Licitações e Contratos Administrativos (Lei 14.133/2021)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021. (Obra específica sobre a nova lei; ISBN 978-85-309-9821-2).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Nota Técnica nº 87/2023: Cultura Digital e Finanças Públicas**. Brasília, DF: IPEA, 2023. (Disponível no portal do IPEA: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso 2025.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Notório saber e dispensa de licitação**. Revista de Direito Administrativo, v. 285, p. 45-78, 2022.DOI: 10.12660/rda.v285.2022.87654. Acesso 2025.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Comentários à Lei de Licitações e Contratos Administrativos**. 3. ed. São Paulo: RT, 2022.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de Direito Administrativo**. 15. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.ISBN 978-85-203-7276-2. 2020.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de Direito Administrativo**. 16. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2022. ISBN 978-85-203-7721-7. 2022.

MACHADO, Luciano. **Lei de Acesso à Informação comentada**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

MARTINS, JS **Modelos de Governança para Contratação Ética de Artistas** Revista Brasileira de Gestão Cultural, 9(1), p. 110-128, 2024.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 43. ed. São Paulo: Malheiros, p. 90, 2016.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Elementos de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2015.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direito Administrativo e Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva Jur, 2019. (Obra física, análise conceitual aprofundada; ISBN 978-85-536-0466-7).

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 36. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MOURÃO, R. **Tempo e Transparência: eficiência nos contratos culturais** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2024. ISBN: 978-65-86927-44-1. DOI: 10.11606/9786586927441. Página oficial: FGV Editora

NASCIMENTO, ER **Métricas de economicidade para serviços culturais**. In: OLIVEIRA, MF (Org.). **Contratações Públicas Culturais: avanços e desafios**. São Paulo: Editora FGV, 2023. p. 89-112.

NOGUEIRA, I. M. **Cláusulas contratuais rigorosas em cultura pública**. *Direito Administrativo Atual*, v. 13, n. 3, 2023.

NÚCLEO DE DANÇA DO CEARÁ. **Manual do Artista Não Formalizado**. Fortaleza: Secult-CE, 2023.

OLIVEIRA, MF; CRUZ, FS **Economicidade e Valoração de Bens Culturais: Novas Abordagens**. *Revista de Direito Administrativo*, v. 284, p. 123-150, 2022. DOI: 10.12660/rda.v284.2022.84789. 2022.

PEREIRA, Jane Reis Gonçalves. **A moralidade administrativa como limite à discricionariedade: uma análise a partir do direito fundamental à boa administração pública**. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, vol. 8, n. 1, pág. 41-66, jan./abr. 2021. DOI: 10.5380/rincv8il.76425. Acesso 2025

PEREIRA, K. R. **Avaliação de reputação em seleção de artistas**. *Revista Brasil de Ética Pública*, v. 9, n. 1, 2024.

QUEIROZ, L. B. **Decisões colegiadas em dispensa de licitação**. *Administração e Controle Público*, v. 16, n. 2, 2023.

RIBEIRO, TO **Parâmetros Econômicos para Serviços Culturais no Setor Público** *Revista de Gestão e Orçamento*, 32(1), p. 85-102, 2023.

RIBEIRO, C. **Cultura e Gestão Pública**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Recurso Extraordinário RE 1.045.381**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF: STF, 2020. (Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/>). Acesso 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Recurso Extraordinário RE 1.200.654**. Relator: Ministro Alexandre de Moraes. Brasília, DF: STF, 2022. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/>. Acesso 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5.991**. Relatora: Ministra Cármen Lúcia. Brasília, DF: STF, 2021. (Disponível no portal do STF: <https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia>. Acesso 2025.

TEIXEIRA, LC **Sistemas de Informação como Ferramenta de Controle em Contratações Culturais** Revista Transparência Pública, 6(2), p. 95-115, 2024.

TEIXEIRA, LC; SANTOS, AB **Sistemas de informação e transparência: o caso das contratações culturais**. Revista de Administração Pública, v. 3, pág. 456-478, 2023. DOI: 10.1590/0034-761220220356. Acesso 2025.

TORRES, AL **Parecer Técnico 045/2024/MPF-MG**. Ministério Público Federal, 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Referencial de controle interno para contratações públicas**. Brasília: TCU, 2023. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/referencial-de-controle-interno-para-contratacoes-publicas.htm>. Acesso 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Jurisprudência selecionada sobre inexigibilidade de artistas**. Brasília: TCU, 2022. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/referencial-de-controle-interno-para-contratacoes-publicas.htm>. Acesso 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão nº 1203/2023 – Plenário. Relator: Ministro Bruno Dantas**. Processo TC-022.726/2021-0. Brasília, DF: TCU, 2023. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/jurisprudencia/>. Acesso 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão nº 987/2022 – Plenário. Relator: Ministro Aroldo Cedraz**. Processo TC-021.890/2020-5. Brasília, DF: TCU, 2022. (Disponível no portal do TCU).

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão nº 987/2022 – Plenário. Relator: Ministro Aroldo Cedraz**. Processo TC-021.890/2020-5. Brasília, DF: TCU, 2022. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/jurisprudencia/>. Acesso 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (TCE-RS). **Acórdão nº 7.832/2023**. Relatora: Conselheira Esther de Araújo Nunes. Processo nº 0500.23.000001. Porto Alegre: TCE-RS, 2023. Disponível no portal do TCE-RS: <https://www.tce.rs.gov.br>. Acesso 2025.

UNESCO. **Relatório Global de Políticas Culturais 2022**. Paris: UNESCO Publishing, 2022. (ISBN 978-92-3-100540-9; Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso 2025.

WAGNER, R. D. **Feedback pós-evento como controle de qualidade.** Revista Gestão de Projetos Culturais, v. 5, n. 2, 2024.

XAVIER, S. E. **Integração entre órgãos de controle em contratações diretas.** Revista Controle e Corregedoria, v. 2, n. 3, 2023.

A FLUÊNCIA DA LEITURA NA SALA DE AULA

Helena Mota da Silva²

Fabiani Borges de Resende Santos³

Laura Bernadette Castrillon Garcia⁴

Claudia Rosana Nunes Henrique⁵

RESUMO

A fluência da leitura é considerada uma etapa essencial para alcançar um bom desempenho em compreensão de leitura. Trata-se de ler com velocidade, precisão e expressividade suficiente para compreender o texto lido. O presente capítulo pretende discutir o conceito da fluência de leitura, no processo de aprendizagem. A pesquisa científica tem investigado qual a melhor forma de avaliar o desenvolvimento ambiente escolar. Além disso, as dificuldades para atingir um bom desempenho em fluência de leitura podem estar associadas a quadros como transtorno específico de leitura (dislexia). No Brasil ainda são poucos os estudos sobre intervenção em fluência da leitura, mas como certeza é um tema de grande impacto para o aprimoramento de práticas de ensino da leitura em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Fluência; Prosódia.

ABSTRACT

Reading fluency is considered an essential step in achieving good reading comprehension performance. It is about reading with enough speed, precision and expressiveness to understand the text being read. This chapter intends to discuss the concept of reading fluency in the learning process. Scientific research has investigated how best to assess the development of the school environment. Furthermore, difficulties in achieving good reading fluency

²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal De Mato Grosso **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** fabianipedagogia@hotmail.com

⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato; Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Linguística, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** lcgindiavai@gmail.com

⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** claudiarosanuneshenrique@gmail.com

performance may be associated with conditions such as a specific reading disorder (dyslexia). In Brazil, there are few studies on intervention in reading fluency, but it is certainly a topic of great impact for the improvement of reading teaching practices in our country.

KEYWORDS: Reading; Fluency; Prosody.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade complexa e seu aprendizado depende de uma série de habilidades precursoras. Entre esses processos essenciais estão o desenvolvimento de linguagem oral e outras funções cognitivas como atenção e memória. Mesmo antes da instrução explícita da leitura. Durante a Educação Infantil, as crianças já estão desenvolvendo habilidade auditivas, visuais, de coordenação motora e, sobretudo, as competências linguísticas que a seguir serão necessárias para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita.

Há vários modelos utilizados para explicar o processo do desenvolvimento da leitura e neste capítulo será apresentado o modelo interativo (conexionista), segundo o qual há uma gradual construção do léxico ortográfico visual que vai sendo criado com a experiência, e a interação entre os diversos processos, como ilustra a Figura 1 (Adams, 1990; Santos e Navas, 2016).

Para exemplificar a construção destes consensos nacionais, nos Estados unidos temos o National Reading Panel (2000). Um documento que estabeleceu 5 dimensões fundamentais para o aprendizado da leitura. Quase 20 anos depois, o Brasil publicou uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o decreto número 9765 de 11 de abril de 2019 (BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2019). A PNA é uma política de Estado que foi estabelecida com o objetivo de orientar que as práticas, políticas, programas e ações do Governo Federal fossem orientadas por evidência científicas e das experiências exitosas em inúmeros países (National Reading Panel, 2000) De acordo com esses documentos oficiais, devem ser priorizadas as seguintes dimensões ao longo

dos anos escolares, em diferentes etapas: Vocabulário; Habilidades Metalinguísticas (consciência fonêmica); Princípio Alfabético (instrução fônica sistemática); Fluência; Produção Escrita; Compreensão de leitura.

2. PRECISÃO

O reconhecimento visual das palavras deve considerar tanto a precisão como a automaticidade da leitura. Ou seja, ao reconhecer uma série de letras em sequência o leitor deve ser capaz de reconhecer a palavra e buscar seu significado em seguida. Esse processo depende tanto de um bom desenvolvimento de vocabulário que irá facilitar a associação com significado e, sobretudo, da apropriação do princípio alfabético, ou seja, do entendimento da relação entre fonemas e seus respectivos grafemas, cada ortográfica alfabética tem regras de conversão entre fonemas e grafemas distintas.

Quanto mais direta for a relação entre um grafema e um fonema, maior será a transparência da ortografia, refletindo a superfície fonológica da língua, e assim caracterizando uma ortografia regular, rasa ou transparente, por outro lado, quando a correspondência entre os grafemas e fonemas for de dois ou mais para um, a ortografia é considerada irregular ou profunda (ZIEGLER et al., 2010). De acordo com esse critério, o português brasileiro apresenta uma ortografia quase transparente, por causa de algumas ambiguidades na escrita.

2.1. Velocidade E Automatismo

Não basta ler de forma correta as palavras para compreender a mensagem de uma frase ou texto. Para não haver sobrecarga de atenção e memória, é importante reconhecer as palavras de forma automática e com uma velocidade de leitura adequada para os bom processamento linguístico dos estímulos. No início do ciclo de alfabetização, a leitura é, por vezes, silabada,

lenta e aos poucos o processo de autoensinamento vai acelerando e aprimorando o processo.

A velocidade de leitura, também denominada por alguns pesquisadores como taxa de leitura, depende de características psicolinguísticas do material que está sendo lido, como, por exemplo, o tamanho das palavras, frequência de uso, complexidade sintática das frases etc. (DELLISA, PINTO & NAVAS, 2009).

A nomeação rápida automática tem sido associada como o desenvolvimento da velocidade e automatismo na leitura. Essa tarefa envolve nomear rapidamente uma sequência de estímulos gráficos, como letras, dígitos, objetos ou cores. Esse processo envolve reconhecer o estímulo gráfico e resgatar a representação fonológica do nome desses estímulos.

2.2 Prosódia

A prosódia é um termo que se refere à expressividade da fala, e que durante a leitura deve ser também utilizada. A prosódia em geral abrange os parâmetros de intensidade, variação melódica e organização temporal das palavras, frases e dos discursos. A intensidade é uma medida do nível de energia sonora da expressão da fala ou voz, medida em dBs (decibel); a entonação é a medida da curva melódica, ou seja, das variações da voz entre agudo e grave; a organização temporal consiste nas pausas entre as palavras e entre as frases, e é medida como velocidade de fala ou de leitura. (CELESTE, PEREIRA, PEREIRA E ALVES, 2018).

No nível lexical a percepção e produção da tonicidade das palavras é importante. Por exemplo para diferenciar as palavras <caminham> e <caminhão> a habilidade de percepção da prosódia é essencial. Adicionalmente, o contorno de entonação frasal durante a leitura, respeito às marcas de pausas (ponto, vírgula) e de expressividade (ponto de interrogação, ponto de exclamação etc.) constituem aspectos importantes para o sucesso da

compreensão da leitura. No exemplo a seguir, dependendo de onde recai o acento frasal, pode ser determinante do sentido nas diferentes frases.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em neurociências têm contribuído para o maior entendimento dos processos relevantes envolvidos para se alcançar uma leitura eficiente. Essas evidências científicas devem contribuir para o estabelecimento das melhores práticas para o ensino da leitura e, sobretudo, para entender que diferentes etapas e habilidades são necessárias.

Assim como o National Reading Panel (NRP, 2000), nos Estados Unidos, o Brasil também reuniu especialistas para o relatório que reúne as melhores evidências e experiências do sucesso (Renabe,2020). Estudos indicam que ouvir histórias, desde a fase pré-escolar é um estímulo eficiente para alcançar a fluência de leitura e que o modelo do professor para estimular a expressividade durante a leitura deve ser incentivado (Renabe, 2020).

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Beginning to read: Thinking and learning about print.**

ALTANI, A., PROTOPAPAS, A., KATAPODI, K., & GEORGIU, G. K. From individual word recognition to word list and text Reading fluency. **J. of Educational Psychology**, v. 112, n. 1, p. 35-39

ALVES LM, REIS C, PINHEIRO A. Prosody nad Reading in dyslexic children. **Dyslexia**. 2015;21(1) p. 35-40.

BASSO, F. P., PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S ; DE SALLES. J. F. Instrumento

BRASIL. Ministério da educação. PNA. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

Cambridge: MIT Press. 1990.

CASTRO, D. A. S.: BARRERA, S. D. The Contribution of Emergent Literacy Skills for Early Reading and Writing Achievement. **Trends PSYCHOL.**, Ribeirão Preto, v. 27 , n. 2, p. 509-522, June 2019.

CELESTE, L.C., PEIREIRA, E.S., PEREIRA, N.R.R., ALVES, L.M

CHALL, J. S. (1983). **Stages of Reading Development**. New York McGraw-Hill. De avaliação da Fluência de leitura textual: da decodificação à compreensão de leitura. **Letras de hoje**. V. 54, n. 2, p. 146-153, 6 nov. 2019.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidencebasament assesement of the scientific rearch literature on Reading and instruction**. NIH Publication 004754,[S.I.], v, 7,p 35, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>

PARÂMETROS prosódicos de leitura em escolares dos segundos ao quinto ano de ensino fundamental. **CoDAS**. V.30, n1,p.1-4, 2018

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL E SUAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Helena Mota da Silva⁶

Fabiani Borges de Resende Santos⁷

Claudia Rosana Nunes Henrique⁸

Viviane Pereira dos Santos⁹

RESUMO

O artigo aborda a complexidade do mundo de hoje, os múltiplos aspectos da realidade e as implicações da complexidade da realidade nos processos de gestão. A realidade como as instituições tem movimentos contrários e simultâneos. Muitas vezes o discurso caminha numa direção e as práticas indicam a presença de outra. Isso pode confundir o grupo que trabalha na instituição e pode levar a que não se comprometeram com as mudanças propostas pela instituição. O texto sinaliza a importância dos processos participativos de planejamento. Concluindo assim com algumas ideias que podem se tornar políticas para a gestão dos processos de mudança na Educação Brasileira.

Palavras-chave: Educação Brasileira, Instituições e Mudança.

ABSTRACT

The article addresses the complexity of today's world, the multiple aspects of reality and the implications of the complexity of reality in management processes. Reality as institutions have opposite and simultaneous movements. Discourse often moves in one direction and practices indicate the presence of another. This can confuse the group that works at the institution and can lead to them not committing themselves to the changes proposed by the institution. The text highlights the importance of participatory planning processes. Thus, it

⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal De Mato Grosso **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** fabianipedagogia@hotmail.com

⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** claudiarosanuneshenrique@gmail.com

⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Educação Infantil e anos iniciais - Invest- Faculdade de Ciências e Tecnologias. vsantospereira37@gmail.com

concludes with some ideas that can become policies for managing change processes in Brazilian Education.

Keywords: Brazilian Education, Institutions and Change.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar sobre as mudanças de uma forma reflexiva na gestão dentro do contexto da Educação Brasileira que vivemos, no entanto, mostrar que as instituições não só a escola, não podem andar somente no individual, mas também no coletivo de um colegiado que procura buscar maneira de influenciar na vida dos professores e também de toda uma equipe que deseja mudança de realidade.

Em um contexto educacional, é preciso passar pela transformação da mudança presente na realidade do cotidiano diante da gestão, seja ela em que contexto estiver. Dizer que a educação é um processo de gestão e que requer mudança. Que a educação só mudará com reflexões ao longo do tempo. Abordando assim suas aprendizagens significativas.

2. As mudanças através de reflexões.

A gestão de pessoas, processos e estruturas é uma prática complexa. A ação do gestor pode ter uma intencionalidade e direção coerentes com o Projeto Institucional e pode ser compreendida pelo grupo age da forma como entende os sinais, o gestor da instituição sinaliza uma direção e a prática do grupo, as vezes de forma camuflada, caminha em sentido diverso. O grupo de professores expressa uma adesão formal ao Projeto Político Pedagógico da escola através, por exemplo, da construção conjunta do projeto. Essa explicitação do discurso – formalmente coerente com o carisma ou a missão da instituição leva os gestores a acreditarem que os professores estão assumindo uma determinada linha de ação pedagógica por opção livre e por convicção pessoal e coletiva. O movimento real, contudo, por baixo da formalidade, pode ser o de que, na realidade, não querem perder o emprego, por isso, dizem o que a instituição quer ouvir.

Em ambos os casos, tanto na fala do gestor quanto na elaboração participativa do planejamento pelos professores, o movimento real, muitas vezes, é diverso e até contraditório com o movimento possibilita uma ação eficiente e eficaz na condução dos processos de mudança institucional.

A gestão de processo de mudança exige a capacidade de avaliar os múltiplos aspectos da realidade em movimento de forma adequada. Antes de se discutir alguns aspectos do diagnóstico, é necessário frisar que o processo de avaliação supõe um referencial que possibilite o diagnóstico.

Tendo claros os referenciais, em geral expressos no Projeto Político Pedagógico ou Projeto Político Institucional, pode se falar em diagnóstico de sua própria realidade institucional. Diz respeito à clareza que a instituição tem sobre si mesma, sobre suas potencialidades e fragilidades frente a realidades em que atua. Esse olhar introspectivo dará a ela respostas à questão. Até que ponto a instituição está apta a interferir na sociedade para realizar sua missão em seus múltiplos aspectos. O olhar sobre si mesmo exige, sob o ponto de vista do planejamento, que a instituição tenha referenciais claros para que possa fazer um diagnóstico preciso.

O diagnóstico da realidade em que deseja atuar. Diz respeito à capacidade de leitura crítica da realidade em seus múltiplos aspectos, à luz dos fins que a instituição se propõe. A percepção dos múltiplos fatores que inter e retroagem, simultaneamente, na produção, histórica, política, econômico da realidade e o confronto dessa realidade com as potencialidades da instituição sinalizam os critérios de seleção dos projetos mais adequados à realização dos fins da instituição. As ações ou políticas de intervenção na realidade em movimento nascem de um diagnóstico, o mais fiel e preciso que se possa fazer.

2.1. As mudanças como ferramentas de aprendizado e suas significações

“Nenhum pássaro voa alto demais se ele voa com as próprias asas (William Black – poeta inglês).

O planejamento é um processo de construção de ideias, é um processo de transformar ideias em realidade. As mudanças a serem desenvolvidas numa instituição, pelos vários fatores intervenientes, exigem que a ação seja planejada.

A natureza da ação educativa desenvolvida pelas instituições implica em ação coletiva de vários agentes para sua implementação, pois não é atividade meramente técnica de transmissão de conhecimentos. A essa dimensão podemos chamar de ensino. A educação vai além, implica em desenvolvimento cultura e de valores. Dá sentido e direção ao ensino. A cultura tem fortes implicações ideológicas e como há vários agentes no processo educacional, é necessário que haja coerência no trabalho para que se torne possível a educação numa determinada linha. Como sujeitos escolares, professores e alunos, não podem ser reduzidos a cumpridores de programa nem bancos receptores de conhecimentos, são agentes inter e retroativos do desenvolvimento mútuo.

As mudanças também podem ser impostas e funcionam tanto quanto tem peso a força que as mantém. De modo geral as forças que garantem a colocação em prática das mudanças impostas são o emprego e o salário. Nesta perspectiva, as ordens de mudança passam do ouvido para as mãos, não são filtradas pelo cérebro nem passam pelo coração. A gestão de mudanças impostas exige manutenção das condições de força e, nessas condições, é difícil se exigir que haja empenho pessoal livre para se executar as ordens dadas.

As instituições educativas que não se propõem um ideal de transformação social, querem apenas melhorar a sociedade, devem explicitar os seus referenciais com clareza para não enganarem o grupo com o qual trabalham. Essa clareza dará condições ao grupo de saber onde pisam e qual os limites das

práticas propostas. É mais ético proceder assim do que propagar um discurso bonito e propor ações e políticas contraditórias com as ideias divulgados. Em questão superficiais, não há muito problema, mas em questões que dependem da convicção do professor no seu dia a dia, há o grande risco de acontecer.

2.2. A mudança da educação

“Nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós somos tão bom quanto todos nós juntos.”

Como há múltiplos olhares e compreensões sobre fatos e propostas, quando a instituição tem uma equipe diretiva ou um colegiado, tem maiores possibilidades de discernir o movimento real da instituição e ações necessárias para produzirem as mudanças desejadas. Um colegiado tem maior capacidade de compreender situações complexas do que pessoas individuais. Uma equipe diretiva se constitui de profissionais que tenham competência comprovada na instituição e compreendam a função como serviço e não exercício de poder pessoal. Um colegiado age como um corpo só e não como cabeças individuais. A fração no colegiado divide o grupo maior da instituição.

A pessoa que apresenta e defende a mudança dever ter credibilidade na instituição. Não basta ter o cargo para se credenciar a apresentar propostas de inovação. As mudanças devem ser apresentadas como algo necessário à realidade em que se vive deve se constituir como uma tendência e não apenas um modismo, ditado pelo momento.

Os gestores devem ser presença amiga no cotidiano da escola para que possam sentir o pulso do grupo. Nos ambientes descontraídos aparecem as brincadeiras, os comentários que expressam a cultura do grupo e se sente a possibilidade de se introduzirem mudanças na instituição. São espaços de importância estratégica para os membros de um colegiado. Sinceridade, coerência, diálogo, postura ética, são princípios de ação fundamentais para uma gestão eficaz de processos de mudança.

Estamos falando de processos e não de ações pontuais de mudança, neste sentido, a clareza dos referenciais e a convicção com que se abraça causa são essenciais para se tenha paciência na implementação das mudanças. As mudanças profundas costumam ser lentas. Perseverar nos fins pretendidos, demonstrar capacidade levantar suspeita sobre a própria prática de agir com humildade produzem a confiança no grupo para se engajarem no processo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo a Educação Brasileira ou a Gestão Escolar, requer mudanças de transformação, pois esse é um momento de se aperfeiçoar diante das circunstâncias, visando que toda reflexão precisa gerar um olhar crítico da situação a ser enfrentada no processo de gestão. Um diagnóstico é preciso clareza para compreender o antes e o depois de executar a programação de qualquer planejamento, a instituição precisa dispor de recursos humanos e financeiros para desencadear um processo avaliativo ao longo da sua caminhada como educação.

No entanto um diagnóstico superficial não distingue o porquê de não se alcançaram os resultados desejados, e em muitas instituições o grupo fica com a impressão de que a ideia era inadequada. Falar gestão, no entanto requer a capacidade do discernimento, de leitura crítica da realidade em movimento de produção de condições necessárias adequadas. A educação passa por um processo de rotina constantemente.

REFERÊNCIAS

- DOLL, Jr. W.E. **Currículo, Uma Perspectiva Pós-Moderna**. Porto Alegre: Artes. Médicas, 1997.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MORIN, E. **O Método I. A Natureza da Natureza**. Sintra: Publicações Europa América. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: Silva, Luis Heron da Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: 1996.

RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA JUNTO AOS ALUNOS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Simone Alves Barreto¹⁰

RESUMO

Este estudo busca apresentar a relação entre as tecnologias e a aquisição de habilidades de alfabetização junto aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral procura analisar a relação entre as tecnologias e a aquisição de habilidades de letramento em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. A leitura e a escrita são bases fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem e representam atividades intelectuais na medida em que requerem as funções do pensamento. Os alunos da alfabetização demonstram sérias dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso se deve, em parte, às dificuldades impostas pelo sistema escolar, que agrupa um grande número de alunos (mais de trinta) em salas de aula, e ao uso de estratégias e práticas pedagógicas ainda enraizadas na metodologia tradicional, demonstram um cenário caracterizado pela baixa motivação dos alunos, pela incapacidade dos professores de desenvolver alternativas inovadoras para o ensino da alfabetização e pela falta de elementos culturais e de interesse entre os alunos, resultando em um sistema de leitura e escrita desprovido de significado, entre outros fatores. Por outro lado, os elementos tecnológicos correspondem a recursos didáticos que podem ser utilizados para o ensino e a aprendizagem da alfabetização. O resultado do estudo apontou que a relação entre essas duas esferas reside no campo da comunicação e da mediação exercida pelos professores, podendo se tornar um instrumento de grande potencial nas escolas. E nesse processo comunicacional bidirecional e enriquecedor, os elementos tecnológicos são vistos como parte da nova sociedade da informação, uma organização social caracterizada pela gestão da informação por meio de tecnologias que possibilitam a construção de cenários complexos e cooperativos de aprendizagem. Nesse sentido, os professores capacitados para o uso pedagógico das tecnologias, podem demonstrar seu potencial dentro da sala de aula, ou seja, como elas podem ser úteis para o fortalecimento da virtualidade, da interatividade, da aprendizagem coletiva, da aprendizagem baseada em elementos socioculturais, da construção de conceitos e da aprendizagem complexa.

Palavras-chave: Tecnologias. Leitura. Escrita. Competências.

¹⁰**Graduação:** Licenciatura em Ciências, habilitação em Matemática, FESURV/ Universidade de Rio Verde.
Pós-graduação: Lato Sensu em Gestão Estratégica Empresarial, FAR/Faculdade Almeida Rodrigues.
Mestranda em Ciências da Educação, UNADES / Universidad Del Sol . **e-mail:**
simonebarreto1982@gmail.com

ABSTRACT

This study seeks to present the relationship between technologies and the acquisition of literacy skills among elementary school students. The overall objective is to analyze the relationship between technologies and the acquisition of literacy skills among elementary school students. Qualitative, descriptive, and bibliographical research was conducted. Reading and writing are fundamental foundations for the teaching-learning process and represent intellectual activities, as they require the functions of thought. Students in the literacy program demonstrate serious difficulties in learning to read and write. This is due, in part, to the challenges imposed by the school system, which groups a large number of students (over thirty) into classrooms, and to the use of pedagogical strategies and practices still rooted in traditional methodology. These strategies demonstrate a scenario characterized by low student motivation, teachers' inability to develop innovative alternatives for literacy instruction, and a lack of cultural and interest elements among students, resulting in a reading and writing system devoid of meaning, among other factors. On the other hand, technological elements correspond to didactic resources that can be used for teaching and learning literacy. The study's results indicated that the relationship between these two spheres resides in the field of communication and mediation exercised by teachers, which can become a tool of great potential in schools. And in this enriching, two-way communication process, technological elements are seen as part of the new information society, a social organization characterized by information management through technologies that enable the construction of complex and cooperative learning scenarios. In this sense, teachers trained in the pedagogical use of technologies can demonstrate their potential within the classroom, that is, how they can be useful for strengthening virtuality, interactivity, collective learning, learning based on sociocultural elements, concept construction, and complex learning.

Keywords: Technologies. Reading. Writing. Skills.

1. INTRODUÇÃO

Conforme ressalta Pereira (2025), no contexto atual do ensino e da aprendizagem da alfabetização, um conjunto de desafios se coloca para professores e escolas. A questão é abrangente e fundamental, visto que a sociedade do conhecimento manifesta, entre muitas outras características, o crescente desenvolvimento e incorporação de novas tecnologias em vários setores, e também na educação. Assim, elementos como computadores facilitam a concepção e o uso de softwares que, por meio de sons, imagens e realidade virtual, prendem a atenção das crianças. Por sua vez, Silva (2025), descreve

como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) geram novos ambientes de formação e comunicação, impactando os processos de ensino-aprendizagem, as formas como professores e alunos se comunicam e as formas como os alunos interagem com a informação e o conteúdo, excluindo tecnologias tradicionais como quadros-negros, giz, cadernos, máquinas de escrever, etc.

Como descreve Ferreiro (2011), há quase 30 anos não era comum pensar no uso de computadores pessoais, que impactaram o trabalho, os lares e, por fim, a escola. Ou seja, passou-se de crianças da televisão para crianças informatizadas; dessa maneira, crianças que cresceram com pleno conhecimento da existência de uma determinada tecnologia, primeiro a televisão e depois o computador. O que subjaz a esse processo são as relações que se estabeleceram com essas tecnologias, que enquadram uma forma de compreender e interpretar a realidade. Sobre o conceito de crianças informatizadas, Ferreiro (2011) afirma que estas são crianças cujos esquemas interpretativos para a compreensão do mundo social e para a geração de expectativas sobre o comportamento dos objetos culturais são construídos a partir do conhecimento computacional, por mais incipiente que seja esse conhecimento.

O objetivo geral deste artigo, procura analisar a relação entre as tecnologias e a aquisição de habilidades de letramento em estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, compreender a relação entre as TICs e a aquisição de habilidades de letramento em alunos do primeiro ano do ensino fundamental. A leitura e a escrita são bases fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem e representam atividades intelectuais na medida em que requerem as funções do pensamento.

Como explica Freire (2021), a leitura representa uma atividade na qual o sujeito interage com um texto escrito a fim de identificar e construir um significado derivado de sua experiência prévia como leitor e do conteúdo do texto; a escrita implica uma atividade por meio da qual uma ou mais mensagens

significativas são transmitidas a partir de um sistema de escrita, imprimindo intencionalidade.

Para Almeida e Valente (2011), as escolas e seus professores devem contribuir para a busca de ferramentas e metodologias que possibilitem o sucesso dos alunos por meio de processos de leitura e escrita significativos e positivamente impactantes. Isso implica um trabalho complexo e interdisciplinar, no qual outras áreas do conhecimento podem contribuir com elementos de suas expertises que possibilitem o aprimoramento dos processos iniciais de leitura e escrita. Essa ideia impulsionou a construção desta proposta de pesquisa, que busca avaliar o potencial que as TICs representam no ensino do aprender a ler e escrever.

No contexto das escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental, estudantes demonstram grandes obstáculos para aprender a ler e a escrever. Isso se deve, em parte, às dificuldades impostas pelo sistema escolar, que agrupa um grande número de alunos (mais de trinta) em salas de aula, e ao uso de estratégias e práticas pedagógicas ainda enraizadas na metodologia tradicional, como a descrita por Soares (2011). Assim, a experiência e a observação demonstram um cenário caracterizado pela baixa motivação dos alunos, pela incapacidade dos professores de desenvolver alternativas inovadoras para o ensino da alfabetização e pela falta de elementos culturais e de interesse entre os alunos, resultando em um sistema de leitura e escrita desprovido de significado, entre outros fatores.

Segundo Costa, Cassimiro e Silva (2021) e Almeida (2019), com a constância das TICs no cotidiano das crianças, torna-se imperativo que a escola e, em especial, os professores, se adaptem a essa nova realidade. O professor alfabetizador precisa desenvolver competências digitais que lhe permitam utilizar recursos tecnológicos de forma pedagógica, integrando-os às práticas de ensino de leitura e escrita. Entretanto, pesquisas nacionais revelam que muitos docentes ainda encontram dificuldades em incorporar tais recursos, seja pela ausência de formação continuada com propósito do aprendizado de como

usar as TICs, seja pelas desigualdades de infraestrutura escolar que marcam o sistema educacional brasileiro.

Diante desse quadro, investigar a relação entre o uso das TICs e a aquisição de competências de leitura e escrita no contexto da alfabetização brasileira é de suma relevância. Essa análise permite compreender de que maneira as tecnologias podem potencializar o processo de alfabetização, quais os limites impostos pelas condições socioeconômicas e de infraestrutura, e como políticas de formação docente podem apoiar práticas inovadoras e inclusivas. Assim, este estudo se justifica não apenas pelo valor acadêmico, mas também pela necessidade de contribuir com estratégias que possibilitem avanços concretos na qualidade da alfabetização no Brasil.

2. CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A diferenciação entre alfabetização (domínio do código escrito) e letramento (métodos sociais de ler e escrever) é primordial para entender as questões contemporâneas. Soares (2017, p. 33) defende que:

[...] ambos os processos são indissociáveis: enquanto a alfabetização alude à obtenção da norma estabelecida de escrita, o letramento implica usos sociais da língua em contextos significativos, contribuindo para a formação do aluno na aquisição do saber (Soares, 2017, p. 33).

Conforme descrito pela autora acima, no contexto educacional brasileiro, esses dois processos são considerados indissociáveis e interdependentes. A abordagem pedagógica atual defende que a alfabetização deve ocorrer por meio do letramento. Isso significa que o aprendizado do código escrito não deve ser feito de maneira descontextualizada (com sílabas e fonemas isolados), mas sim a partir do contato com textos reais e seus usos sociais (contos, receitas, notícias, bilhetes, etc.).

Dessa forma, segundo Santos e Leal (2022), a criança percebe a função da escrita enquanto aprende suas regras, tornando o processo mais significativo e eficaz. Essa perspectiva integrada foi incorporada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que redefine a alfabetização como processo concluído até o 2º ano do Ensino Fundamental, articulando habilidades técnicas (codificação/decodificação) e competências socioculturais (BRASIL, 2017).

Kleiman (2013) amplia essa visão ao propor o letramento crítico, enfatizando a capacidade de analisar textos sob perspectivas de poder e ideologia, preparando os alunos para intervir criticamente na sociedade. Nesse sentido, a alfabetização transcende o técnico, tornando-se um ato político, como já preconizava Paulo Freire (1996) ao afirmar que "a ler o mundo vem antes mesmo de ler os vocábulos".

A BNCC estabelece cinco eixos estruturantes para Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização: 1. Oralidade Participação em diálogos, exposição de ideias e reconhecimento de variedades linguísticas; 2. Leitura Decodificação fluente, compreensão textual e inferência de sentidos; 3. Escrita: Produção autônoma de textos considerando destinatário e finalidade; 4. Análise Linguística: Reflexão sobre o sistema de escrita (ortografia, pontuação); 5. Educação Literária: Apreciação de textos literários e construção de repertório (BRASIL, 2017, p. 90).

Personalização do Ensino: Softwares adaptativos podem identificar as dificuldades individuais de cada aluno e propor atividades focadas em suas necessidades, permitindo um acompanhamento mais personalizado do progresso na alfabetização (Pereira 2025).

Três abordagens destacam-se na alfabetização brasileira: 1. Construtivismo (Piaget/Emília Ferreiro): Ênfase nos estágios cognitivos da criança (pré-silábico, silábico, alfabético) e na construção hipotética da escrita (Ferreiro, 2011); 2. Sociointeracionismo (Vygotsky, 1981): Aprendizagem como produto da interação social. Soares (2020) cultiva esse foco ao resguardar "situações didáticas onde a escrita tenha função social real"; 3. Freireana:

Alfabetização como ato político. Moacir Gadotti (2020) retoma Freire ao propor que "a palavra geradora deve emergir da realidade do educando, inclusive digital". Convergências são evidentes: rejeição a métodos fragmentados e defesa da contextualização significativa. Como sintetiza Mortatti (2020, p. 67), "a polêmica dos métodos perde sentido quando foca-se no direito à aprendizagem".

Com relação a formação de professores, Pereira (2022) aponta que muitos educadores ainda se sentem inseguros ou não possuem a formação necessária para integrar as TICs de forma pedagogicamente relevante, e não apenas como um substituto digital para práticas tradicionais.

Dessa maneira, Reis (2015) aponta que o uso crítico versus o consumo passivo tem como maior desafio, afiançar que a tecnologia seja empregada como um elemento para a criação, a expressão e a reflexão terminante, e não somente para o consumo passivo de conteúdo ou como "babá eletrônica".

2.1. Tecnologias aplicadas à alfabetização

Hoje em dia, a tecnologia e os computadores são utilizados em quase todos os lugares, sendo a educação uma das áreas em que são comumente utilizados conforme apontam Eady e Lockyer (2013). A tecnologia desempenha um papel importante na educação, oferecendo aos docentes a chance de projetar experiências de aprendizagem significativas. A tecnologia, por meio de softwares, aplicativos e recursos, é uma ferramenta que apoia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É por isso que o uso da tecnologia está presente em várias escolas de grande parte dos países adiantados. Conforme Moraes (2024, p. 39):

[...] o uso de novas ferramentas é uma tarefa simples; o verdadeiro desafio está em projetar ferramentas para que os alunos se tornem ativos e responsáveis em seu processo de aprendizagem, onde o professor atua como um facilitador. O desenvolvimento de software

educacional permite a criação de um produto adequado às necessidades de um tipo específico de aluno.

Para o autor, o software educacional é criado com o propósito específico de ser usado como um auxiliar das atividades, ou seja, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Como discorre Contreras e Jiménez (2020), a influência dos recursos tecnológicos na alfabetização tem sido um tema de estudo e sua eficácia tem sido comprovada. Ao utilizar um programa de computador para conduzir atividades de alfabetização baseadas em padrões ortográficos, vocabulário visual e compreensão de frases por meio de imagens, os alunos demonstraram melhor desempenho do que aqueles que utilizaram métodos tradicionais. Isso confirma a necessidade de introduzir novos cenários em sala de aula utilizando recursos tecnológicos. As habilidades de alfabetização são melhor alcançadas com o uso de recursos tecnológicos derivados das TICs, pois proporcionam aos alunos conhecimento sobre o ambiente em que se desenvolvem e, por sua vez, permitem o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem por meio do uso da tecnologia para alunos que não possuem esse recurso em casa, especificamente em áreas rurais.

Como propõe Pereira (2025), a eficácia dessas ferramentas, contudo, está intrinsecamente ligada à mediação do professor, que assume o papel de curador e orientador, garantindo que o uso dos recursos digitais transcenda o consumo passivo de informações e se converta em uma experiência de construção ativa do conhecimento, como defendem diversos estudos sobre o letramento digital.

Os recursos tecnológicos, como alude Carvajal (2020), vistos sob uma perspectiva didática, são ferramentas proporcionadas pelas TICs. São considerados ferramentas didáticas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e buscam conectar as novas gerações de alunos com a nova sociedade da informação. Seu uso correto contribui para a melhoria dos atributos de aprendizado de educandos de todas as etapas, especialmente do ensino fundamental, devido às suas características específicas que lhes permitem concentrar-se. Nesse sentido, Bravo et al. (2022, p. 3) explicam que "o

uso das TICs favorece a motivação dos alunos e a compreensão de temas, muitas vezes abstratos e complexos" corroborando o exposto.

O uso de recursos tecnológicos no Ensino Fundamental como demonstra Almerich et al. (2023), demonstra uma concepção construtivista, pois essa teoria postula que a aprendizagem é um processo ativo no qual os alunos constroem seu próprio conhecimento. Nesse processo, os alunos interpretam informações externas para criar novas ideias. Essa aprendizagem, mediada por recursos tecnológicos, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que perduram por toda a vida. A seguir, serão detalhados alguns recursos digitais empregados nesse processo, suas potencialidades específicas e exemplos práticos de sua aplicação:

Os aplicativos de leitura e escrita, segundo Nunes, Machado e Borges (2020), e com a popularização de dispositivos móveis como tablets e smartphones, os aplicativos de leitura e escrita tornaram-se ferramentas acessíveis e versáteis para apoiar a alfabetização. Esses aplicativos criam um ambiente interativo e multimodal que favorece o engajamento e a personalização do ensino, permitindo que o aprendizado ocorra em diferentes tempos e espaços. Seu potencial reside na integração de recursos como áudio, vídeo, animações e interatividade, que podem enriquecer a experiência de leitura e facilitar a compreensão textual.

2.2. A relação entre tecnologias e aquisição de competências

Em seus estudos, Tabares (2019) aponta que a integração das TICs na educação proporciona novas metodologias de ensino mais dinâmicas, que consideram os interesses e as preferências dos alunos, oferecendo ambientes de aprendizagem mais motivadores. Isso permite que os alunos explorem, analisem e construam conhecimento de maneiras inovadoras, proporcionando-lhes experiências multissensoriais. As TICs tornam-se um recurso essencial para

os educadores, pois contribuem para o desenvolvimento de competências dos alunos, adaptando-se às demandas mutáveis da sociedade moderna.

Conforme Peralta et al. (2023), essas ferramentas facilitam o processo pedagógico, fomentando a capacidade de criar, inovar e transformar os espaços educacionais. Dessa maneira, Vargas (2021) aponta que a educação vem se adaptando de acordo com os recursos que a sociedade oferece ao longo do tempo, levando em consideração as mudanças culturais emergentes e como as estratégias pedagógicas se ajustam às necessidades atuais de aprendizagem. As TICs contribuem significativamente para o campo educacional, incorporando elementos que redefinem o ensino. Essas ferramentas oferecem aos alunos a oportunidade de aprender por meio da exploração direta, promovendo assim sua participação. Além disso, segundo Giler et al. (2023), promovem a conexão global, facilitando o contato entre indivíduos de diversos lugares e culturas, promovendo o intercâmbio intercultural no processo educacional.

O processo de alfabetização, como apontam Ulco e Baldeón (2020), começa muito antes de os alunos ingressarem no Ensino Fundamental. A facilidade ou dificuldade de adquiri-las está intimamente ligada ao desenvolvimento evolutivo das habilidades verbais. O uso de tecnologias é uma prática comum antes mesmo da entrada das crianças na escola. O objetivo é internalizar a alfabetização como meio de compreensão do mundo e expressão.

O uso das TICs no desenvolvimento de habilidades de alfabetização como discorre Toro (2017), sob a orientação adequada de educadores, tem o potencial de enriquecer e contribuir positivamente para o processo educacional. Sendo assim, existem diversas opções para sua aplicação, incluindo programas, softwares e uma ampla gama de recursos disponíveis. Esses elementos promovem um ambiente de sala de aula que facilita a abordagem lúdica e diversificada dos alunos ao mundo do ler e do escrever, oportunizando diversos caminhos de aprendizado. Nos últimos anos, de acordo com Sánchez e Fidalgo (2020, p. 78):

[...] o desenvolvimento da consciência fonológica tornou-se um desafio para os professores do Ensino Fundamental, visto que estimulá-la é a base da qual procedem as desenvolturas de leitura e escrita. Por meio dela, os sons da língua são manipulados até sua aquisição completa. Em suma, é uma habilidade que, quando bem desenvolvida, resulta no uso adequado da linguagem e em uma compreensão leitora mais forte e, portanto, no desempenho acadêmico dos alunos, tende a ser melhor.

No entanto, em consonância com o progresso na compreensão do processo inicial de leitura e escrita, as TICs conquistaram um lugar significativo no campo educacional. A evolução de tudo o que se relaciona à sua aquisição, uso e gestão permitiu que a educação superasse o isolamento delas e, ao contrário, as envolvesse como ferramentas para um trabalho educacional inovador. Ou seja, com elas, surgiram também novas formas de ensino que merecem ser abordadas para compreender seus benefícios. Fica claro que, como a inovação em TICs é constante e seu alcance em certos casos é relativo, é necessária uma análise da importância da inclusão das tecnologias digitais para aprimorar a aprendizagem.

Estudos como o de Sánchez e Fidalgo (2020) mostraram que crianças da primeira infância que utilizaram aplicativos educacionais projetados para promover a consciência fonológica conseguiram ótimas respostas em avaliações de identificação fonêmica e consciência silábica em comparação com um grupo controle. Da mesma forma, enfatizam que o uso de ferramentas como o Grapho Game ou o LEO com Lula, em combinação com a mediação do professor, pode potencializar a aprendizagem de discentes com problemas de leitura.

Segundo Diaz, Aliaga e Molina (2024), a compreensão leitora alcança uma habilidade abrangente que visa compreender, interpretar e processar as informações presentes em um texto escrito. Essa habilidade não se limita simplesmente decifração de vocábulos, mas envolve uma construção ativa do significado das palavras por meio de processos como a identificação das ideias principais, a inferência de conceitos subjacentes, a correlação de informações e a reflexão crítica sobre o conteúdo do texto.

De fato, conforme Moraes (2024), a ampla presença de dispositivos eletrônicos e a disponibilidade de recursos online mudaram substancialmente a

maneira como os leitores acessam, organizam e comparam informações. Portanto, é necessário articular as metodologias convencionais de forma equilibrada com tecnologias educacionais, para que as habilidades de leitura sejam mais profundas e relevantes nas mídias digitais contemporâneas.

Em nível regional, particularmente na América Latina, a situação é complicada pela persistência da exclusão digital. Embora passos importantes tenham sido dados na incorporação da tecnologia nas escolas, desigualdades significativas permanecem no acesso a dispositivos, conectividade e formação de professores (UNESCO, 2021). Isso limita as possibilidades reais de implementação equitativa de programas digitais para a consciência fonológica.

Outro dado que deverá ser levando em conta é a escassez de pesquisas longitudinais que permitam avaliar os efeitos sustentados do bastão no desenvolvimento fonológico. Muitos estudos se concentram em resultados de curto prazo baseados em indicadores de motivação, negligenciando análises aprofundadas da aprendizagem de línguas a longo prazo, como apontam Parra e Bojorque (2022). Essa falta de foco na literatura destaca a necessidade de pesquisas mais rigorosas e metodologias robustas que explorem o real conflito das TICs no caminho do aprendizado do ler e do escrever.

Como destaca Pereira (2022), as TICs têm o potencial de se virarem parceiras pedagógicas para o incremento da consciência fonológica junto aos alunos, especialmente quando implementadas intencionalmente, de forma planejada e mediadas por professores capacitados. Portanto, quando devidamente integrados, eles oferecem vantagens significativas, incluindo interatividade, feedback imediato e a capacidade de personalizar processos de aprendizagem. Essas características podem, sem dúvida, favorecer o desenvolvimento das habilidades fonológicas na infância, desde que enquadradas em propostas metodológicas consistentes.

Conforme Cabrea e Bajaña (2018), esses processos são fundamentais para gerar alternativas criativas na escrita que possibilitem mudanças e resoluções em contextos sociais. Nesse sentido, Cárdenas e Ortega (2018) indicam que

estratégias são ações e metodologias empregadas pelos docentes para contribuir com o aprendizado dos estudantes. Na alfabetização, considera-se essencial o uso de estratégias criativas que incluam materiais didáticos e motivem os alunos nas atividades. Celi e Salinas (2021) afirmam que os alunos aprendem de forma dinâmica e interativa, desenvolvendo suas habilidades cognitivas por meio do ensino da leitura e da escrita, com a participação ativa do educador e o uso de diversos recursos e técnicas.

Por sua vez, Quiroz e Delgado (2021, p. 15) mencionam que essas estratégias não apenas melhoram a compreensão do texto, mas também fortalecem as habilidades de alfabetização e as relações sociais dos alunos. O principal objetivo das estratégias de ensino para a alfabetização como aludem Zapata (2020), é desenvolver e reforçar esse processo de aprendizagem, o que representa um desafio formativo para os professores e enriquece sua prática docente.

Como discorre Medellín e Gómez (2018), as TICs desempenham um papel crucial como estratégias de mediação, especialmente no ensino fundamental, pois proporcionam ambientes tecnológicos que promovem a aprendizagem da leitura. A inovação no ensino não envolve apenas a introdução de novos elementos, mas também o uso criativo de estratégias existentes para estimular o raciocínio e a criatividade dos alunos, promovendo melhorias educacionais.

Os jogos digitais, por sua vez, acrescentam elementos de gamificação ao processo pedagógico, promovendo maior engajamento. Villacrés e Rodríguez (2023) demonstraram que adolescentes expostos a metodologias de ensino baseadas em jogos digitais tiveram ganhos expressivos em compreensão leitora, evidenciando a importância de integrar o lúdico às práticas de alfabetização.

Um dos benefícios mais evidentes e consistentemente relatados do uso das TICs na alfabetização segundo Silva (2025), é seu profundo impacto positivo sobre o engajamento e a motivação dos alunos. A natureza interativa, lúdica e sensorialmente rica das ferramentas digitais transforma a aprendizagem em

uma experiência mais atrativa e alinhada à cultura digital na qual as crianças estão imersas. Elementos de gamificação, como a conquista de pontos, medalhas e o avanço por níveis, criam um ciclo de feedback positivo que estimula a persistência e diminui a ansiedade perante os desafios, tornando o erro parte de um processo de descoberta e não de fracasso. Essa imersão em ambientes dinâmicos e responsivos aumenta o interesse intrínseco pela leitura e pela escrita.

Paralelamente, como apontam Carneiro e Pereira (2023), a tecnologia é uma poderosa promotora da autonomia e da personalização do ensino. Softwares adaptativos e plataformas online permitem que cada aluno siga uma trilha de aprendizagem ajustada às suas necessidades individuais, podendo revisar conteúdos, praticar habilidades específicas quantas vezes for necessário e avançar em seu próprio ritmo, sem depender constantemente da atenção exclusiva do professor. Essa capacidade de controlar o próprio percurso de aprendizagem não só otimiza o desenvolvimento de competências, como também fortalece a autoconfiança, a segurança e o senso de responsabilidade do aluno pelo seu próprio processo educativo, habilidades essenciais para a formação de aprendizes ao longo da vida.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão escolar. Tecnologias digitais têm se mostrado fundamentais para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento. Rocca et al. (2020), em revisão sistemática, constataram que softwares educativos, quando aplicados de forma planejada, contribuem não apenas para avanços cognitivos em leitura e escrita, mas também para o fortalecimento da autoconfiança, da motivação e da autonomia. Assim, as TICs assumem papel de destaque não apenas como recurso pedagógico, mas também como instrumento de inclusão social e escolar.

2.3. Formação docente para uso pedagógico das tecnologias

Para Santos (2022), a incorporação efetiva das TICs em programas de estimulação da consciência fonológica não se atem somente à flexibilidade de recursos digitais, mas envolve, em grande parte, uma formação de professores que vá além do uso instrumental. Portanto, é essencial que os professores estejam imersos na pedagogia intencional, ou seja, aprofundem suas habilidades de letramento digital, a fim de selecionar e elaborar intervenções educacionais com atividades digitais e multissensoriais capazes de estimular a consciência fonológica.

A formação do educador para a utilização pedagógica dos sistemas digitais tem se mostrado como um elemento indispensável para garantir que docentes não apenas controlem esses dispositivos, mas saibam integrá-los de forma expressiva ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Nunes e Klinski (2019, p. 12) afirmam que:

[...]os professores percebem nas tecnologias digitais uma possibilidade transformadora e determinante para a educação, mas ressaltam que ainda existem lacunas quanto à preparação pedagógica para o uso desses recursos (Nunes e Klinski, 2019, p. 12).

De acordo com o que foi descrito pelo autor acima, isso evidencia que a formação não pode se restringir à capacitação técnica de manuseio de equipamentos, mas deve articular reflexão crítica e intencionalidade pedagógica para que as tecnologias sejam aplicadas como recursos de intervenção da informação.

Por outro lado, quando os processos de formação continuada são bem estruturados, envolvendo espaços de reflexão crítica, trocas entre pares e acompanhamento institucional, os professores tendem a se apropriar mais das tecnologias em sua prática docente. Rotini et al. (2024) ressaltam, em um estudo de estado da arte, que as iniciativas de formação continuada mais eficazes são aquelas que não apenas fornecem acesso a ferramentas, mas também promovem acompanhamento sistemático e momentos de avaliação e reelaboração das práticas. Isso demonstra que a formação docente para o uso

de tecnologias precisa ser contínua, colaborativa e situada no contexto da prática escolar, de modo que se torne uma prática transformadora do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Ferreira e Silva (2024), essas novas propostas de formação de professores em TIC e a aquisição de conhecimentos pedagógicos sobre o uso desses recursos indicam que os professores devem possuir competências em diferentes dimensões, o que permitirá o uso objetivo das TICs e sua adaptação às características educacionais a serem ensinadas. A formação de professores deve ser integral, a partir de uma perspectiva que integre a tecnologia como recurso para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. Isso leva ao desenvolvimento de professores com uma abordagem reflexiva, construtivista e avaliativa para o desenvolvimento de novos produtos. No entanto, a expansão das TICs em nossa sociedade apresenta uma série de limitações, como questões técnicas e de segurança, além de restrições econômicas e culturais. Entretanto, isso não deve impedir que a formação de professores continue ampliando a busca por novas alternativas de aprendizagem com recursos tecnológicos.

Desde que as TICs foram introduzidas no século XX, a sociedade começou a desempenhar um papel diferente do que vinha desempenhando até então, porque teve que se adaptar às mudanças vertiginosas que vieram com a inserção neste novo tipo de comunicação e às transformações globais que moldaram a sociedade, por meio de ferramentas, aplicativos, sistemas, técnicas e metodologias relacionadas à digitalização de sinais analógicos, sons, textos e imagens em tempo real. O desenvolvimento dessa tecnologia foi tanto que hoje reconhecemos os nativos digitais, palavra cunhada por Prensky (2010) para falar dos indivíduos que convivem desde pequenos com a tecnologia em suas mãos e que se caracterizam por estarem inseridas no mundo das novas tecnologias usando e-mails enquanto falam em seus celulares e, ao mesmo tempo, estão conectadas ao Facebook, Twitter, Instagram. Ou seja, para eles é uma necessidade imperativa estar conectado às redes.

De acordo com Carneiro et al. (2021), esses jovens absorvem rapidamente as informações geradas pela multimídia e, portanto, esperam respostas imediatas, daí que o setor educacional tenha tido que considerar um novo paradigma, transformando-se e atualizando-se por meio de ferramentas tecnológicas como os Aplicativos Educacionais (Apps). Essa tecnologia educacional permite a criação de espaços híbridos de aprendizagem onde os professores têm a oportunidade de complementar as atividades rotineiras com ferramentas novas e motivacionais, já que os alunos do ensino fundamental, por serem nativos digitais, se sentem complementados em sua educação.

No entanto, um dos maiores benefícios do uso de dispositivos móveis em instituições educacionais é a capacidade de usá-los para criar dinâmicas onde o estudante é o ator principal de sua própria aprendizagem, estabelecendo conhecimento por meio de redes e aplicativos. Além disso, segundo Roig (2019, p. 38):

[...] a tecnologia educacional móvel oferece infinitas vantagens para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, entre elas: permite o acesso à informação quando e onde necessário, permite o desenvolvimento da criatividade e da iniciativa do aluno, trabalha com o professor por meio da aprendizagem colaborativa, auxilia tanto intelectual quanto visualmente, aumenta a motivação do aluno, é fácil de usar e está integrada à vida dos alunos.

A tecnologia como descreveu o autor, facilita a compreensão do conhecimento; inclui multimídia e é focada no ambiente, facilita o trabalho em equipe e a distribuição de atividades, aumenta a comunicação professor-aluno, novas formas de interação são criadas, é uma fonte ilimitada de recursos pedagógicos e podem ser habilitados cenários para que eles compartilhem informações e trabalhem em equipe no Evernote, Facebook, Dropbox, Google Drive, etc.

Especificamente, segundo Matienzo (2020), a tecnologia educacional móvel envolve o uso de dispositivos para fins eminentemente educacionais, aumentando o acesso a informações e recursos que complementam o que é aprendido em sala de aula, produzindo uma aprendizagem autônoma,

construtivista e reflexiva, que é praticada em um ambiente de participação e colaboração. Por outro lado, Atencio e Blas (2019) indicam que os dispositivos móveis podem ser facilmente incorporados à educação devido à sua crescente distribuição e à adaptação que ocorre nas sociedades em geral onde não há distinção de idade ou níveis socioeconômicos.

Para Coates, James e Baldwin (2005), na organização do trabalho docente, Ambientes Virtuais de Aprendizagem/LMS centralizam materiais, tarefas, feedback e cronogramas, facilitando a curadoria de recursos e a transparência de expectativas, enquanto rotinas digitais de presença, calendário e armazenamento em nuvem dão previsibilidade ao cotidiano da aula.

Durante as interações em sala como discorrem Clark e Mayer (2016), projetos, quadros digitais e visualizadores de documentos apoiam explicações multimodais e a modelagem de processos; sondagens rápidas e “clickers” favorecem a verificação imediata da compreensão e o engajamento, e documentos colaborativos possibilitam a construção conjunta de conhecimento, desde que se respeitem princípios de design instrucional baseado em evidências.

Como ressaltam Long e Siemens (2011), para avaliação e feedback, quizzes digitais, rubricas online e portfólios eletrônicos fortalecem a avaliação formativa e a autorregulação, enquanto analítica de aprendizagem oferece indicadores para instruções oportunas; o valor pedagógico emerge quando o feedback é oportuno, específico e acionável, e quando os dados são interpretados com cautela.

A personalização e a inclusão são favorecidas por plataformas adaptativas que ajustam nível e ritmo, bem como por recursos de acessibilidade (lendas, leitores de tela, voz para texto) e pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, ampliando as oportunidades para estudantes com diferentes perfis; Ao mesmo tempo, políticas e apoios garantem que a tecnologia reduza, e não amplie, desigualdades (UNESCO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mencionar sobre o emprego das tecnologias no método de alfabetização no cenário atual, constatou-se, que o uso das tecnologias no processo de alfabetização vem se consolidando como um recurso imperativo, com condições de ressaltar o aprendizado do ler e do escrever, sobretudo quando articulado a metodologias inovadoras e interativas.

Dessa maneira, evidenciou-se também que os recursos digitais oferecem múltiplas linguagens, favorecendo o contato das crianças com diferentes suportes textuais e ampliando as possibilidades de práticas de letramento no contexto escolar.

Apontou-se, ainda, que a presença de aplicativos educativos, jogos digitais e plataformas de leitura pode contribuir para a motivação dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras desde os anos iniciais.

Com referência sobre descrever o papel das tecnologias na educação demonstrou-se que o papel das tecnologias digitais na educação vai além do suporte técnico, assumindo função mediadora na construção do conhecimento, quando utilizadas de forma crítica, criativa e intencional pelos docentes.

Destacou-se também, que o uso pedagógico das tecnologias promove novas formas de interação entre alunos, professores e conteúdos, possibilitando práticas mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas, essenciais ao processo de alfabetização.

Sendo assim, ressaltou-se que, para alcançar esses objetivos, a formação docente desempenha papel estratégico, visto que cabe ao professor compreender os potenciais das ferramentas digitais e incorporá-las de modo significativo ao ensino do ler e escrever.

Com referência a formação docente para usar as tecnologias para ensinar a ler e escrever inferiu-se que a ausência de preparo adequado pode limitar a

utilização das tecnologias, reduzindo-as a recursos meramente instrumentais, sem vínculo efetivo com os objetivos da alfabetização e do letramento.

Verificou-se, dessa maneira, a demanda de políticas públicas e projetos institucionais que incentivem a formação inicial e continuada, a fim de instrumentalizar os docentes para práticas pedagógicas inovadoras, que integrem teoria e tecnologia de forma equilibrada.

Conclui-se, que a alfabetização no cenário atual exige uma abordagem que una a tradição da linguagem escrita às possibilidades das tecnologias digitais, assegurando que o processo formativo seja inclusivo, atualizado e com condições de atentar aos problemas educacionais da modernidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias na educação**. Campinas: Papirus, 2011.
- ALMERICH, G., GARGALLO-JAQUOTOT, P. A., & SUÁREZ-RODRÍGUEZ, J. M. **Estructura relacional del uso de los recursos tecnológicos y las creencias pedagógicas del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria**. Factores personales y contextuales. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15581/004.45.003>. Acesso 2025.
- ATENCIO, W., & BLAS, K. **Uso de aplicativos móveis para desenvolver habilidades em ciência, tecnologia e meio ambiente entre alunos do terceiro ano do ensino médio no Colégio 34036 Sagrada Família em Simón Bolívar-Pasco**, 2017 [Tese de conclusão de curso]. Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión. 2019.
- BEHRENS, M. A. **Formação docente e as novas tecnologias**. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRAVO GUERRERO, F. E., OYERVIDE JUMBO, V. N., CHÁVEZ MALDONADO, E. M., BRAVO GUERRERO, F. E., OYERVIDE JUMBO, V. N., & CHÁVEZ MALDONADO, E. M. **Recursos tecnológicos para la enseñanza de geometría descriptiva**. Revista Científica UISRAEL, 9(2), 95-110. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.540>. Acesso 2025.

CABRERA, A., & BAJAÑA, P. **Las tecnologías de la información y comunicación (tics) en la lectoescritura**. Universidad Estatal de Milagro. 2018. Disponível em: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10585/M%C3%A9dicas_taticuan2018.pdf. Acesso 2025.

CÁRDENAS, R., & ORTEGA, T. **Estrategias metodológicas para mejorar el proceso de lectoescritura de séptimo grado de la Escuela E.G.B. Antonio Mancilla, año 2017-2018**. Universidad Politécnica Salesiana. 2018. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16338/1/UPS-CT007960.pdf>. Acesso 2025.

CARNEIRO, A. M.; PEREIRA, V. S. **Gamificação na Alfabetização**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 11, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5001>. Acesso 2025.

CARNEIRO, R., TOSCANO, J.C., & DIAZ, T. **Os Desafios das TICs para a Mudança Educacional**. Fundação OEI-Santillana. 2021.

CELI, D., & SALINAS, Y. **Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura**. Universidad Técnica de Machala. 2021. Disponível em: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/17081>. Acesso 2025.

CLARK, RC, & MAYER, RE. **e-Learning e a Ciência da Instrução** (4ª ed.). Wiley. 2016.

COATES, H., JAMES, R., & BALDWIN, G. **Um exame crítico dos efeitos dos sistemas de gestão da aprendizagem no ensino e na aprendizagem universitários**. Educação Superior e Gestão, 11(1), 19-36. 2005. CONTRERAS-COLMENARES, A. F., & JIMÉNEZ-VILLAMARÍN, I. **Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura**. Revista Perspectivas, 5(2), Article 2. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22463/25909215.2830>. Acesso 2025.

COUSE, L. J., Y CHEN, D. W. (2010). **A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education**. Journal of research on technology in education, 43(1), 75-96. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562>. Acesso 2025.

DA COSTA, Renato Pinheiro; CASSIMIRO, Élide Estevão; DA SILVA, Rozinaldo Ribeiro. **Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 97-116, jan./abr. 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.53068. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53068>. Acesso em: 2025.

DÍAZ CALLE, Z., NORIA ALIAGA, V. M., Y BUENDÍA MOLINA, M. A. **Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática**. Revista

Andina de Educación, 7(2), 1-1. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>. Acesso 2025.

EADY, M. J., LOCKYER, L. **Ferramentas para a aprendizagem: tecnologia e estratégias de ensino**. Em Aprender a Ensinar na Escola Primária (pp. 71). Austrália: Universidade de Tecnologia de Queensland. 2013.

FERREIRA, Silvana Cristina Batista; SILVA, Sidney Reinaldo da. **A importância da continuidade do uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar após o período pandêmico**. Revista Tópicos Educacionais, Recife, v. 33, n. 1, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-importancia-da-continuidade-do-uso-das-ferramentas-tecnologicas-no-cotidiano-escolar-apos-o-periodo-pandemico>. Acesso em: 2 out. 2025.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade**. Revista Lusófona de Educação, v. 6, n. 6, 11.2020.

GILER, P., CEDENO, J., & CEVALLOS, E. **Fortalecimiento de la competencia lectora y animación a la lectura en docentes de educación básica**. Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa, 11(2), 1-14. 2023. Disponível em: <https://doi.org/https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3745>. Acesso 2025.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem online**. Revisão EDUCAUSE. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MATIENZO, R. **Percepções dos professores sobre a aprendizagem móvel no ensino superior**. Ensino Superior 7(2), 38-48. 2020.

MEDELLIN, M., & GÓMEZ, J. **Uso de las tic como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria**. Revista Gestión, Competitividad e Innovación, 6(1), 12-21. 2018. Disponível em: <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35/33>. Acesso 2025.

MORAIS, Patrícia. **As novas tecnologias e a alfabetização.** Meu Artigo Brasil Escola. 2024. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-novas-tecnologias-alfabetizacao.htm>. Acesso em: 2025.

NUNES, E. C.; MACHADO, L. C. R.; BORGES, R. M. R. **As potencialidades dos softwares educacionais no processo de alfabetização e letramento.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/210351.pdf>. Acesso 2025.

NUNES, Felipe Becker; KLINSKI, Cláudia dos Santos. **Formação docente e o uso das tecnologias no âmbito escolar.** Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 8, n. 16, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133837809>. Acesso 2025.

PARRA, P., Y BOJORQUE, G. **Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas:** Revisión de la literatura. Pucara Revista De Humanidade Y Educación, 1(32), 139-160. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.07>. Acesso 2025.

PERALTA, L., GAONA, M., LUNA, M., & BAZÁN, M. **Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación secundaria:** Una revisión sistemática. Revista Andina De Educación, 7(1), 1-7. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.1>. Acesso 2025.

PEREIRA, Ana Paula Lima. **Os desafios e possibilidades da tecnologia no processo de ensino aprendizagem do Ensino Fundamental I.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Bertiooga (FABE), Bertiooga, 2022. Disponível em: <https://vestibularfabe.com.br/docs/tccs/repo/PEDAGOGIA/2022/OS%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES%20DA%20TECNOLOGIA%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20APRENDIZAGEM%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20I.pdf>. Acesso em: 2025.

PEREIRA, Jane Márcia Martins Mazeto. **Tecnologias digitais no ensino da alfabetização:** benefícios e limites da educação básica. International Integralize Scientific, v. 5, n. 45, mar. 2025. ISSN 3085-654X. 2025.

PRENSKY, P.M. **Nativos e Imigrantes Digitais.** Cadernos SEK 2.0 Distribuidora SEK, Inc. 2010.

QUIROZ, D., & DELGADO, J. **Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura.** Revista Polo del Conocimiento, 6(3), 1746-1765. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2468>. Acesso 2025.

REIS, Deisiane de Souza. **Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação: um diálogo necessário.** EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, v. 2, n. 4, p. 250-268, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1098>. Acesso em: 2025.

ROCCA, Julia Zanetti; FREITAS, Luiz Alexandre Barbosa de; CAMPOS JÚNIOR, Ricardo Fernandes; et al. **Revisão sistemática de estudos de avaliação de tecnologias educacionais para letramento e alfabetização de estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 28, p. 1151-1172, 2020. DOI: 10.5753/rbie.2020.28.0.1151.

ROIG, A. **Introdução à aprendizagem móvel para a educação digital** [dissertação de mestrado]. Universitat Jaume I. 2019.

ROTINI, Bianca Kellen Barbosa; ROMANOWSKI, Joana Paulin; CRUZ, Maria de Souza; PUPO, Maria do Desterro Modesto. **Estado da arte: Formação continuada de professores alfabetizadores para o uso das tecnologias e mídias digitais.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 297-313, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v49i1.76708>. Acesso 2025.

SÁNCHEZ RIVERO, R. Y FIDALGO, R. **La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: un estudio observacional.** Revista de Psicología y Educación, 15(2), 184-200. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.195>. Acesso 2025.

SANTOS, Eliana Almeida dos; LEAL, Geane da Silva. **A importância da alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** ARACÊ - Direitos Humanos em Revista, v. 9, n. 1, p. 57-70, 2022. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5545>. Acesso em: 2025.

SILVA, Gabryela Obadowski da. **Os desafios do uso das tecnologias digitais na Educação Básica no processo de leitura e escrita.** Eventos Pedagógicos, Cáceres, MT, v. 16, n. 1, 2025. DOI: 10.30681/repv16i1.13930. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017. (Obra essencial e atualizada da maior referência em alfabetização no Brasil, ISBN 978-85-7244-903-5). 2017.

TABARES, A. **Las TIC y las habilidades comunicativas durante las transiciones educativas en primera infancia en la institución Educativa Francisco María Cardona.** Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. 2019. Disponível em: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4718>. Acesso 2025.

ULCO, L., & BALDEÓN, P. **Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura.** Revista Conrado, 16(73), 426-433. 2020. Disponible em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200426. Acceso 2025.

UNESCO. **Educación para el desarrollo sostenible.** UNESCO. 2021. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>. Acceso 2025.

VARGAS, O. **Las TIC y su aplicación en la educación inicial en tiempos de pandemia.** Revista Social Innova Sciences, 2(4), 68-79. 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.58720/sis.v2i4.71>. Acceso 2025.

VILLACRÉS, G. E.; RODRÍGUEZ, L. A. Paredes. **Game-based learning for the development of reading comprehension among teenagers.** Ciencia Digital, Quito, v. 7, n. 3, p. 79-98, 2023. DOI: 10.33262/cienciadigital.v7i3.2588.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade. 1981.

ZAPATA, K. **Estrategia didáctica utilizando las Tics para mejorar habilidades de lectoescritura en estudiantes de la I.E. 11185 ÚCUPE.** Revista Científica Epistemia, 4(1), 9-17. 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.26495/re.v4i1.1304>. Acceso 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Aparecido Francisco da Silva¹¹

Ruth Belen Gamarra Lezcano¹²

RESUMO

A formação de professores de matemática é uma área pouco explorada sobre o papel da prática docente, especialmente em relação aos conhecimentos de métodos de ensino. Este estudo tem por objetivo geral analisar a formação docente e a aprendizagem matemática no uso dos jogos como ferramenta pedagógica. Ao trabalhar em sala de aula com os alunos, os professores podem precisar adaptar, improvisar e experimentar novas estratégias, relacionar um tópico abordado a outros tópicos diferentes e desconhecidos, tomar decisões para controlar a dinâmica do ensino e orientá-los para atingir seus objetivos. Portanto, os professores devem permanecer sempre buscando inovar sua prática pedagógica durante a aula, permitindo-lhes incorporar novos aprendizados em seu conhecimento. Este artigo apresenta aspectos relacionados ao debate atual sobre o papel da prática docente e da profissionalização, a fim de compreender os fatores responsáveis pelas vulnerabilidades observadas no ensino de matemática. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O resultado do estudo apontou que existe um distanciamento entre a formação universitária de professores de matemática e a prática docente no ensino fundamental, além de outras dicotomias que cercam o debate. Concluiu a necessidade de investimentos na qualificação, formação, resgate da profissionalidade de professores de matemática.

Palavras-chave: Formação. Professores. Matemática. Profissionalização Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Mathematics teacher training is an underexplored area regarding the role of teaching practice, especially regarding knowledge of teaching methods. This study aims to analyze teacher training and mathematical learning through the use of games as a pedagogical tool. When working with students in the

¹¹**Graduação:** Licenciatura em Ciências- Habilitação em Matemática, FESURV- Universidade de Rio Verde. **Pós-graduação:** Lato Sensu em Planejamento Educacional. Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO. email: cidofran1712@gmail.com

¹²**Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciencias de la Educación, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

classroom, teachers may need to adapt, improvise, and experiment with new strategies, relate a topic covered to other different and unfamiliar topics, make decisions to control the teaching dynamics, and guide students toward achieving their goals. Therefore, teachers must constantly seek to innovate their pedagogical practice during class, allowing them to incorporate new learning into their knowledge. This article presents aspects related to the current debate on the role of teaching practice and professionalization in order to understand the factors responsible for the vulnerabilities observed in mathematics teaching. A qualitative, descriptive, and bibliographic study was conducted. The study's results revealed a gap between university-level mathematics teacher training and teaching practice in elementary school, in addition to other dichotomies surrounding the debate. He concluded that investments in the qualifications, training, and professionalization of mathematics teachers are necessary.

Keywords: Training. Teachers. Mathematics. Teacher Professionalization. Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

O progresso ocupacional de docentes de matemática no Brasil tem sido intensamente investigado nos últimos anos, sobretudo nos domínios da formação continuada, do uso de tecnologias digitais e da constituição de ambientes colaborativos. Em um estudo qualitativo conduzido por Cabral e Santos (2023), a formação continuada oferecida em parceria entre professores da educação básica e acadêmicos da UEMG revelou que a troca de experiências e o diálogo entre pares favorecem um processo significativo de (re)significação da prática docente, especialmente diante da dificuldade de engajamento dos estudantes com conteúdos matemáticos.

Na sequência, Bezerra e Morellatti (2023) exploram a abordagem da *lesson study* como instrumento de capacitação de docentes de matemática, destacando a aprendizagem colaborativa emergente do planejamento, observação e reflexão conjunta das práticas docentes.

No âmbito das tarefas matemáticas, Dórr, Neves e Ribeiro (2023) investigaram a construção e evolução de tarefas formativas em contextos de formação continuada. Eles evidenciam que o *design* colaborativo de tarefas exploratórias permite o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas

nos professores, a partir de um envolvimento ativo na criação e análise dessas situações de ensino. Essa perspectiva dialoga com os conceitos de prática reflexiva defendidos por Larrivee (2000), que aponta que a reflexão contínua permite aos docentes adaptarem e inovar suas estratégias pedagógicas de acordo com os contextos específicos de sala de aula, rompendo com padrões rígidos de controle e previsibilidade.

De acordo com Agyei e Voogt (2015), outro vetor relevante no desenvolvimento docente é o uso de tecnologias digitais. Pesquisas com foco no referencial TPACK têm demonstrado que a integração entre experiência tecnológica, pedagógica e do tema transforma-se em um eixo essencial na formação dos professores. Na avaliação dos Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática, observa-se que disciplinas voltadas à programação e Cálculo Numérico têm potencial para desenvolver componentes do TPACK, desde que promovam a articulação entre os diferentes saberes necessários à docência. O estudo denominado “O TPACK de futuros professores de matemática numa experiência de formação” mostra ainda que futuros docentes aprendem a orientar estudantes na resolução de tarefas com tecnologias como o GeoGebra, obtendo consciência instrumental sobre como movimentar instrumentos tecnológicos de maneira pedagógica.

No que se refere a programas estruturados de formação, segundo Santos (2011), o Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática do Ensino Médio (PAPMEM), criado por Elon Lages Lima e promovido pelo IMPA, constitui uma iniciativa nacional consolidada. Realizado semestralmente desde os anos 1990, esse programa intensivo fortalece o conteúdo dos professores por meio de aulas ministradas por especialistas e estudos dirigidos, com ampla cobertura e disseminação via YouTube, aspecto que evidencia a articulação entre formação presencial e digital.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser percebido por meio das mudanças em sua atuação em relação aos diversos elementos que envolvem sua prática, nas palavras de Eraut (1977), implica um processo natural

de crescimento profissional em que o professor vai pegando confiança, tendo novas expectativas, expandindo conhecimentos, encontrando novos métodos e tomando posse novos papéis.

Em particular, as mudanças no desempenho dos professores podem ser refletidas em relação às tarefas de sala de aula projetadas por eles para abordar sua prática. O design da aula é abordado de forma prática, delimitando o que será feito nela, formulando tarefas que refletem as expectativas de ensino e aprendizagem. As tarefas de sala de aula têm sido estudadas profusamente na literatura (Doyle, 1983; Ponte, 2005; Ponte et al., 1997; Ramos, 2011; Stein et al., 2000) e até mesmo foram objeto de estudos de caso na própria prática profissional do pesquisador para melhor compreender certos aspectos de seu trabalho, como mencionado por Ponte (2006).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO (2021), propõem que a educação seja equitativa, inclusiva e de alta qualidade; que seja acessível a todos ao longo da vida. Para tanto, estabelece o objetivo quatro, que detalha o papel do docente e oferece também as ações pedagógicas que os colocam como mediadores promotores da aprendizagem ativa nos alunos.

Na América Latina, segundo Arévalo et al. (2021), a formação continuada de professores é um dos assuntos mais investigados, pois analisam os programas de formação e como estes influenciam a prática pedagógica dos professores, o que motiva o desenvolvimento de novos conhecimentos por meio das habilidades adquiridas de acordo com as atividades propostas no currículo.

O Conhecimento Matemático para o Ensino (MKT) abrange não apenas o conhecimento do conteúdo matemático em si, mas também o conhecimento pedagógico do conteúdo, incluindo a compreensão das dificuldades conceituais dos estudantes, a seleção de sequências didáticas significativas e a articulação com as diretrizes curriculares (Brasil, 2018, Lopes e Pinto, 2019). A sinergia entre essas dimensões fornece a base para decisões pedagógicas fundamentadas. Por exemplo, ao trabalhar o conceito de fração como demonstram Fiocco e Mendes (2020), o professor com MKT consolidado não se restringe a definições formais;

seleciona representações (parte-todo, operador) adequadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, antecipa erros frequentes (como a relação inversa entre denominador e magnitude), e ajusta estrategicamente sua abordagem durante as interações em sala.

Na gestão do método de ensino-aprendizagem, segundo apontam Ponte (2012) e Cyrino (2017), o MKT permite ao professor interpretar respostas dos alunos, identificar concepções alternativas, formular questões desencadeadoras de raciocínio e tomar decisões pedagógicas instantâneas ("pensar em pé"). Essa capacidade de regulação didática em tempo real é sustentada por um entendimento profundo da matemática e de suas trajetórias de aprendizagem.

Como mencionam Fiorentini (2003) e Cyrino e Oliveira (2018), a reflexão crítica, individual ou coletiva, constitui-se como pilar essencial viabilizado por esse conhecimento. O professor munido de MKT consistente questiona: "Por que esta atividade não alcançou o objetivo?", "Qual conceito subjacente não foi consolidado?", "Como reorientar minha prática?". Ao realizar cooperativamente, em equipes de estudo, observação entre pares ou comunidades de prática - essa reflexão ganha potência transformadora. O conhecimento matemático compartilhado serve como base para a coanálise de situações didáticas e construção coletiva de alternativas pedagógicas.

Portanto, como discorre Heydari et al. (2022), as competências do professor de matemática abrangem um conjunto de conhecimentos, habilidades, estratégias e técnicas de ensino para propor, formular, resolver e interpretar problemas, com análise por meio da didática em um ciclo de aprendizagem proposto no planejamento microcurricular no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em prol da melhoria da qualidade educacional e facilitando a implementação flexível da prática pedagógica com os educandos.

Nesse entendimento, a pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a formação docente e a aprendizagem matemática no uso dos jogos como ferramenta pedagógica. Na sustentação da pesquisa foi desenvolvido os

objetivos específicos; Discorrer sobre desenvolvimento profissional de professores de matemática; Discorrer sobre a importância atribuída à formação continuada de professores de matemática, seu impacto na aprendizagem do aluno. Descrever sobre o conhecimento matemático possuído pelos professores que lhes permite, mudar o método de ensino-aprendizagem de matemática.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Como ressalta Rico (2004), a formação inicial e continuada de professores de matemática necessita de instrumentos e experiências que integrem o conhecimento matemático e pedagógico, permitindo que os futuros profissionais construam, revisem e modifiquem seus sistemas conceituais, aptidões e habilidades como parte de seu processo de aprendizagem. O teor e as formas de ensino incluídos nessa formação são pouco adequados às necessidades atuais de futuros professores e alunos.

Segundo Hill, Rowan e Ball (2005), pesquisas sobre o tema destacam consistentemente a importância do conhecimento matemático e pedagógico na formação de professores dessa disciplina. No entanto, esses elementos sempre careceram de integração e ligação com o experimentado dentro das classes e do local de trabalho. Contudo, como ressaltam Ball, Lubienski e Mewborn (2001), nas últimas décadas, o conhecimento pedagógico do conteúdo tem sido reconhecido como um componente importante e fundamental desses dois tipos de conhecimento, cujo objetivo é justamente inter-relacioná-los e complementá-los.

Até algumas décadas atrás, como discorre Shulman (1986), os debates sobre a definição dos tipos de conhecimento e vivências que os docentes de matemática deveriam desenvolver como parte de sua formação focavam, predominantemente, em deliberar a quantia de tópicos matemáticos ou pedagógicos que deveriam receber. Na década de 1970, por exemplo, o conteúdo pedagógico era completamente ignorado em sua formação

universitária; na década de 1980, era o próprio conteúdo da disciplina que estava ausente dos programas.

Dessa maneira, como ressaltam Hill, Rowan e Ball (2005), há uma profusão de pesquisas que demonstram que o desenvolvimento de um conhecimento amplo, completo e flexível do conteúdo matemático na formação desses profissionais, pois fornece-lhes ferramentas cognitivas para garantir um processo de ensino eficaz em sala de aula. Tradicionalmente, presumia-se que o conhecimento matemático poderia ser totalmente descrito por meio de fatos explícitos, como demonstrações, procedimentos e gráficos. Em relação à aprendizagem dos aspectos formais dessa disciplina, essa perspectiva influenciou o ensino da matemática por anos conforme descreve Ernest (1998).

Sendo assim, como abordam Winbourne e Watson (1998),

[...] a pesquisa nessa área recomenda a compreensão do conhecimento matemático como uma prática social, que envolve não apenas o conhecimento matemático escolar, mas também algumas das práticas e estratégias utilizadas por matemáticos puros ao fazer matemática (Winbourne e Watson, 1998, p. 67).

Nessa visão, dos autores citados acima, a experiência matemática deve anexar, além de recursos claros (provas, procedimentos, gráficos), outros elementos que, por sua natureza, são meramente tácitos; ou seja, conhecimento construído por meio da experiência ou de ações, e que não pode ser descrito com regras ou palavras. Segundo as colocações de Ball, Thames e Phelps (2008),

[...] o saber matemático de que um professor necessita deve ser uma combinação de conhecimento matemático de conteúdo comum e conhecimento especializado. Ou seja, habilidades e conhecimentos utilizados tanto dentro quanto fora da área de ensino de matemática, bem como aqueles específicos da disciplina, como realizar demonstrações e definições matemáticas, identificar tipos de raciocínio matemático nas respostas dos alunos e ampliar e formalizar seu conhecimento intuitivo (Ball, Thames e Phelps, 2008, p. 78).

Essas últimas atividades, como discorreram os atores acima, exigem o uso de um tipo distinto de conhecimento matemático específico da área de ensino, não exigido por outras disciplinas.

Além disso, conforme Grossman (1990), conhecimentos relacionados à estrutura substantiva e sintática da disciplina devem ser incluídos, como a compreensão dos significados e justificativas por trás de definições, demonstrações e procedimentos, e os padrões de evidência e comprovação na disciplina. Uma harmonia entre o conhecimento comum, especializado, substantivo e sintático da matemática permitirá que os professores vão além do conhecimento do "o quê" para compreender o "porquê" e o "propósito" do que ensinam.

Em outra perspectiva paralela à anterior, alguns pesquisadores como Grossman (1990) e Shulman (1986), têm enfatizado o desenvolvimento do conhecimento pedagógico como um componente fundamental na formação de educadores matemáticos. Estes incluem, por exemplo, conhecimento e crenças sobre a aprendizagem e os alunos, sobre os princípios de instrução, conhecimento relacionado à direção e disposição da classe e conhecimento e crenças sobre os objetivos e propósitos da educação em geral.

Dessa maneira, Shulman (2004) resume este conhecimento como entendimento, mudança (elaboração, demonstração, escolha e acomodação), ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreensão. Assim, o conhecimento pedagógico deve equipar os professores com ferramentas que lhes permitam compreender tanto os objetivos (gerais e específicos) e as estruturas da disciplina, como também as idealizações dentro e fora da matéria.

Além disso, segundo Hill, Rowan e Ball (2005), o conhecimento pedagógico abrange aspectos gerais do ensino, como a gestão da sala de aula, apresentações, interações, trabalho em grupo, bem como aspectos gerais de avaliação, reflexão e adaptação. Embora seja evidente que o conhecimento matemático e pedagógico é essencial na formação de profissionais em educação matemática, a capacidade de ensinar matemática e tudo o que isso

implica no ensino fundamental ou médio não reside apenas na posse desse conhecimento.

Os professores de matemática também devem desenvolver conhecimentos que lhes permitam compreender a ordem lógica do conteúdo matemático de acordo com a percepção de matemáticos puros e de acordo com livros didáticos e currículos; bem como entender as perspectivas dos estudantes sobre esse conteúdo, de acordo com suas idades e desenvolvimento mental. Eles também precisam de conhecimentos que lhes permitam identificar a utilidade do conteúdo dentro e fora do contexto escolar, conectá-lo a outros tópicos e disciplinas e compreender sua evolução ao longo do tempo.

Em outras palavras, Shulman (1986) alerta que o conhecimento e a experiência devem incluir elementos explícitos e tácitos do próprio conteúdo, bem como pedagogia, psicologia e história. É essencial que os professores desenvolvam habilidades que lhes permitam, além das mencionadas acima, representar e formular o conteúdo de sua disciplina usando ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações apropriados, de forma que sejam compreensíveis e acessíveis a todos os alunos.

Além disso, como ressalta Grossman (1990), os professores devem ter ferramentas conceituais que os ajudem a antecipar situações na aprendizagem de tópicos específicos, a fim de projetar modelos ou explicações alternativas que lhes permitam mediar essas situações. A compreensão pedagógica do tema deve abranger não somente o conhecimento pedagógico ou de conteúdo pedagógico, mas também o conhecimento psicológico que permite aos professores compreenderem os processos.

Além do mencionado anteriormente, como propõe Ball (1991), é necessário incluir no ensino o conhecimento sobre a importância e o papel da matemática na prática e na comunidade, bem como sua evolução e utilidade, para que os educadores possam compreender seu uso em uma variedade de situações e ambientes, incluindo ambientes intelectuais, recreativos e práticos. Esse conhecimento ajuda os professores a conectarem o que os alunos

aprendem e como aprendem com o desenvolvimento histórico da matemática, para que os alunos possam enxergar a matemática e sua aprendizagem como um processo de constante crescimento, invenção e revisão.

Historicamente, segundo mencionam Ball e Bass (2000), tem havido um desequilíbrio entre a quantidade e a qualidade do conhecimento matemático e pedagógico incluído na formação inicial e em serviço de professores de matemática. Ao fragmentar seu ensino, essa lacuna desequilibra a formação desses profissionais. Em outra fragmentação peculiar dessa aprendizagem, os conceitos de equidade e diversidade foram incorporados aos programas de formação inicial e contínua de professores como conhecimento separado do conhecimento matemático e pedagógico; tudo isso ampliou ainda mais a lacuna entre essas duas áreas do conhecimento.

Pesquisadores como Niess (2005), Pierson (2001) e Zhao (2003), adicionaram o componente tecnológico à definição de conhecimento pedagógico do conteúdo. Isso deve incluir conhecimento que lhes permita pensar sobre um conceito matemático específico e, por sua vez, considerar como as ferramentas tecnológicas podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dessa disciplina.

Para tanto, é necessário desenvolver, junto aos professores de matemática, um amplo conhecimento do conteúdo sobre tecnologia e o que significa ensinar com ela. Da mesma forma, é necessário desenvolver habilidades que lhes permitam criar e selecionar entre diferentes estratégias, representações e materiais didáticos que integrem a tecnologia ao entendimento de um tema matemático determinado, bem como distinguir e valorizar as diferentes maneiras como seus alunos pensam e aprendem ao usar a tecnologia.

2.1. Competências fundamentais adquiridas na formação docente para inovar a prática docente

À luz das tendências na formação de professores, como aponta Nova (2017), fica claro que o processo de formação e desenvolvimento profissional docente envolve o reconhecimento de que seu trabalho é, antes de tudo, um exercício social e, portanto, requer a garantia de sua formação integral, reconhecendo as múltiplas faces do indivíduo.

Como afirma Vasco (2007), a formação e os aspectos docentes devem considerar o desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com diversas situações que envolvem as diferentes dimensões da pessoa humana. Isso implica em mudanças na dinâmica social que surge na sala de aula. Essas mudanças serão baseadas nas necessidades e condições do contexto. A participação democrática é um aspecto essencial na concepção do plano de trabalho, que responderá às demandas contextuais.

A formação de professores, com base nos postulados de Achilli (2008), é considerada um processo no qual exercícios de ensino e aprendizagem se entrelaçam, visando simultaneamente à configuração de um professor/sujeito docente. Segundo Quero (2006), isso está associado ao surgimento de novas formas de conceber o conhecimento. Por isso, ele enfatiza a reflexão a partir de uma perspectiva ontológica, epistemológica e teórica sobre a relação desse complexo processo entre o saber e o fazer.

Nesse sentido, falar em formação de professores implica referir-se a um processo abrangente que influencia todo o desenvolvimento profissional, visando articular a prática docente com as questões inerentes a essa prática.

Sendo assim, Torres (2000) indica que a formação de professores pode ser definida como um conglomerado de processos e estratégias voltados para o crescimento laboral dos educadores, de modo que estes qualifiquem e aprimorem a qualidade de sua prática e liderem processos inovadores de

ensino-aprendizagem voltados à transformação da realidade contextual em que exercem sua profissão. Sobre essa tendência, Feo (2011) acredita que:

[...] ela seja influenciada pelo modelo behaviorista de aprendizagem, pois concebe o professor como um elemento passivo no processo de formação. Ou seja, o docente é olhado como um indivíduo que recebe capacitação em um número considerável de capacidades e disposições que depois serão aplicadas em sua atuação profissional (Feo, 2011, p. 84).

Segundo o autor, essa predisposição na formação de professores se concentra em atribuir uma abordagem técnica à educação, baseada em princípios econômicos e de eficiência para alcançar um produto. Por isso, os professores devem dominar técnicas para transmitir o conhecimento com base em diretrizes estabelecidas.

Portanto, seu papel é implementar o currículo elaborado por especialistas para alcançar o comportamento e o desempenho dos alunos, sem a necessidade de o professor refletir sobre o conhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências docentes busca um indivíduo que domine uma série de técnicas de ensino, que visam colocar em prática as instruções de entidades especializadas na disciplina (Castillo e Montes, 2012).

Da mesma forma, existe a tendência construtivista, uma epistemologia que, segundo Feo (2011), se baseia em uma crítica radical ao modelo positivista e que, no mundo da educação, se assume a partir de uma combinação de diferentes abordagens psicológicas, que definem os aprendizes como sujeitos que constroem conhecimento. Assim, a aprendizagem é uma construção que se dá no contexto social de acordo com as disposições internas dos participantes, mas que só pode ocorrer em cada indivíduo de uma maneira particular.

Em relação a essa tendência, Díaz (2002) expressa que o desenvolvimento de competências docentes envolve auxiliar os profissionais em sua reflexão e construção de conhecimento.

Com base no exposto, é necessário destacar as correspondentes competências metacognitivas e autorregulatórias. As primeiras conforme Bem e

Orion (2013), referem-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades que conferem aos educadores o valor de possuir um conjunto abrangente de aspectos que os levem a refletir sobre seu trabalho profissional.

Nesse sentido, conforme aponta García *et al.* (2020), para alcançar a metacognição requer a posse de habilidades de autorregulação, entendidas como aquelas que permitem a revisão da própria prática e, assim, permitem a plena abrangência da estrutura necessária. Ao regular, os professores podem articular a inovação em seu ensino, impactando positivamente a aprendizagem.

Nesse contexto, aprender e ensinar, segundo ressalta Sánchez (2010), sem dúvida, não são algo que se faz sozinho, fora dos contextos socioculturais que permitem a autorregulação nos processos educacionais, especialmente aqueles relacionados à linguagem.

Hoje, precisa-se de professores que assumam o desafio de responder às mudanças de contexto no campo educacional, que considerem as características do contexto como um elemento essencial na construção do conhecimento. Isso requer habilidades que envolvam habilidades metacognitivas e autorregulação para adotá-las.

Entende-se que, com base na abordagem construtivista para a formação e o desenvolvimento de competências docentes, o ambiente em que o processo educacional ocorre deve favorecer a exploração e a construção conjunta do conhecimento. Por sua vez, o conhecimento gerado no processo de ensino requer a atitude ativa dos participantes. Na educação formal, se não houver disposição para aprender, a aprendizagem não ocorre, pois o conhecimento não entra na mente como um raio de luz entra nos olhos.

Da mesma forma, segundo Hernández (2008), a abordagem construtivista da formação de professores baseia-se na construção conjunta de conhecimento, o que implica a participação ativa de uma comunidade, que contribui com ideias sobre como a vida e o mundo funcionam, reconhecendo a natureza mutável desse conhecimento construído.

Há também outra perspectiva ou forma de entender a formação por competências: a crítica reflexiva como discorre Feo, (2011). A partir dessa linha de pensamento, parte-se do princípio de que os professores não são seres isolados e solitários que consomem conhecimentos encontrados em todos os lugares. Os professores são, antes de tudo, indivíduos que interpretam seu contexto sociocultural com as ferramentas intelectuais fornecidas por sua formação, perspectivas críticas levam os professores a refletir sobre sua prática.

Grande parte dos processos de formação de competências para educadores considera a prática docente em contexto, o que requer uma práxis baseada nas características de uma comunidade para gerar ações que levem à transformação de sua realidade. De acordo com Reyes *et al.* (2018) priorizam a observação, o diálogo e a reflexão compartilhada como aspectos essenciais, não apenas como objeto da formação, mas também como técnicas por meio das quais essa qualificação é alcançada. Ou seja, utilizam atividades reflexivas para desenvolver essas competências como profissionais da área e evitar a mera reprodução da metodologia cotidiana de ensino.

Como aponta Serres (2007), as práticas pedagógicas são ações intencionais realizadas pelo professor com base em seus conhecimentos, experiências e formação acadêmica, referidas antes, durante e depois da aula, e são consideradas um trabalho cíclico, pois abrangem o plano, a efetivação e a conceituação das mesmas. Assim, a prática pedagógica é uma produção de experiências que leva ao desenvolvimento de novas técnicas voltadas ao seu aprimoramento, visto que a sociedade atual, emoldurada pela globalização e pela transformação, exige professores integrais que desenvolvam a condição humana.

Por sua vez, Castro, Peley e Morillo (2006) consideram a prática pedagógica como uma ação que permite inovação, aprofundamento e transformação do procedimento de ensino em classe. Essa ação está associada à vivência diária na sala de aula, pois tudo o que o professor faz impacta o cotidiano da escola.

Para Mendoza e Ibarra (2013 p. 149):

[...] o exercício pedagógico em matemática é reconhecido como toda ação ou manifestação (linguística ou não) efetivada por alguma pessoa para solucionar exercícios matemáticos, notificar a outros a resposta encontrada, legitimá-la ou generalizá-la para outros contextos e problemas (Mendoza e Ibarra, 2013, p. 149).

Segundo descrito pelo autor acima, a prática pedagógica em matemática configura-se como um cerne de variadas formas. Essa ideia vai além da simples execução de atividades matemáticas, levando o fazer matemático na união entre a aplicação técnica, a negociação social de significados e a transferência conceitual.

Segundo Castro e Ávila (2013), para gerar aprendizagem nos alunos, é importante que eles se envolvam no cenário matemático que enfrentam e, ao mesmo tempo, comuniquem suas experiências e descobertas, que dimensionem a matemática que devem saber usar em sua prática e que entendam que não devem estagnar em seu desenvolvimento, mas, ao contrário, tentar se aprofundar nele. Mas para criar um cenário matemático apropriado para a aprendizagem, deve haver recursos físicos e recursos metodológicos do professor que gerem esse ambiente favorável.

Assim, não basta que o professor domine e compreenda os conteúdos matemáticos, pois seu trabalho também exige conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, pois, como aponta Jiménez, Díaz e Leguizamón (2011, p. 66):

[...] se para ser professor de matemática é necessário conhecer matemática, não é menos verdade que para isso também é necessário conhecimento profissional que inclua aspectos diversos, desde o conhecimento didático até o conhecimento dos dados e dos métodos de aprendizado (Jiménez, Díaz e Leguizamón, 2011, p. 66)

Dessa forma, conforme descrito pelo autor acima, é fundamental que o docente desenvolva habilidades para conduzir os alunos a uma boa aprendizagem e despertar o gosto pela matemática, proporcionando espaços de reflexão a partir das experiências que essas mesmas experiências fomentam.

Para Godino, Batanero e Font (2003), o uso de recursos didáticos refere-se não apenas a materiais tangíveis, mas também às tarefas propostas nas aulas de matemática, que também fazem parte desses recursos, uma vez que, ao resolvê-las, o aluno atribui significado aos conceitos matemáticos. Portanto, o que deve ser considerado um recurso didático não é o material concreto ou visual, mas sim a situação de ensino abrangente que aborda tanto a prática quanto o discurso, da qual emergem técnicas matemáticas e estruturas conceituais.

Com o tempo, segundo Penalva, Hernández e Guerrero (2013), o papel dos professores mudou para se adaptar às necessidades educacionais em constante mudança, tornando seu trabalho mais complexo e exigente. Portanto, ademais do conteúdo, os discentes devem ser educados para exercer habilidades básicas que formam os alicerces do conhecimento, como instruir-se para conhecer, saber como fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Sendo assim, Pérez e Gimeno (1998) descrevem o professor como um artista que opera em um ambiente social complexo, incerto e problemático, no qual está inevitavelmente envolvido como ator e receptor; ele deve ser um pesquisador interessado no conhecimento e nas ações que realiza, bem como nas construções feitas pelo aluno em sala de aula. Isso é reforçado pelo que Stenhouse (1975, p. 42) destaca, professor é mais um membro da turma, dotado de uma posição especial de autoridade e poder, bem como de uma responsabilidade perante a sociedade pelos padrões que regem sua turma.

Embora o bom desempenho nem sempre seja alcançado por todos os alunos, como ressalta Tejada (2002), pode-se afirmar que os professores não podem ser responsabilizados por tais resultados educacionais, visto que são apenas um fator neste sistema. No entanto, é verdade que a mudança para melhorar o ensino não pode ser alcançada sem a participação e a intenção transformadora deles. Também é fundamental reconhecer que o conhecimento não pode ser monopolizado e convertido em transmissor de conhecimento; pelo contrário, os professores devem assumir um novo papel.

2.2. Professor de matemática e a necessidade de formação profissional específica para trabalhar com jogos no Ensino Fundamental

O que é aprendido nos primeiros anos do programa de Formação de Professores do Ensino Fundamental estabelece a base sobre a qual o conhecimento matemático usado para o ensino é construído. Ele basicamente abrange tudo o que um professor precisa ter para gerar um bom ensino. Shulman (1986) foi precursor da investigação sobre formação de professores, propondo categorias para conceituar o tipo de conhecimento necessário para ensinar qualquer disciplina. O autor Ball *et al.* (2008) orientaram a pesquisa de Shulman para a matemática e identificaram seis campos de noção matemática para o ensino, destacando o conhecimento de temas mais simples e o conhecimento de temas mais especializados.

Sendo assim, Gonzato *et al.* (2011) incorporaram um terceiro aspecto, o conhecimento de conteúdo expandido. Em sua pesquisa, esses autores mostram que os futuros professores resolvem com sucesso tarefas geométricas relacionadas ao conhecimento comum e expandido, mas mostram fragilidades no conhecimento especializado, como dificuldade em identificar objetos e processos e justificar seus procedimentos.

Os investigadores Sgreccia e Massa (2012) definem o conhecimento específico do conteúdo como aquele que corresponde aos usos específicos que surgem no processo de ensino, aos ajustes, adaptações e sequenciamentos realizados pelo professor para transformá-lo em conteúdo ensinável, conhecimento e habilidades matemáticas. Esses domínios são definidos, assim como seus subdomínios, na teoria desenvolvida por Carrillo *et al.* (2022) .

Dentro do domínio do conhecimento matemático do professor, conforme propõem Vasco-Mora *et al.* (2016) e Montes *et al.* (2022) o subdomínio do conhecimento de tópicos (KoT) é definido como conhecimento sobre propriedades, para descrever ou caracterizar um conceito, sua(s) definição(ões) ou seus diferentes registros. Também conceitua o conhecimento da estrutura da

matemática (KSM) como a noção das relações ou conexões entre diferentes conteúdos matemáticos, e o conhecimento da prática matemática (KPM) como as maneiras de criar ou produzir que são específicas da atividade matemática. Existem outros domínios que não são definidos aqui por não serem objeto de estudo relacionado à nossa pesquisa.

Como apontam Guzmán e Saucedo (2015), as pessoas pensam e aprendem por meio de experiências quando um sujeito pensa e interpreta o que aconteceu. Interpretar a experiência significa pensar na ação antes e depois de executá-la, analisando como os objetivos se relacionam com o raciocínio da situação. Nessa mesma linha, Larrosa (2003) aponta que:

[...] a partir da experiência é possível dar sentido ao que aconteceu. É por isso que se propõe uma experiência contextualizada de ensino da matemática, onde se faz predominar e dar sentido os conceitos e noções necessários para a sua resolução, em comparação com a aprendizagem de habilidades, algoritmos ou fórmulas memorizadas em situações descontextualizadas. Os processos de ensino e aprendizagem baseados na exposição magistral em sala de aula devem ser transcendidos, e os alunos devem ser postos em associação com a realidade que está a sua volta (Guzmán e Saucedo, 2015, p. 51).

Ao viver a experiência da situação-problema real, busca-se que os alunos sejam criativos e inovadores, situação essencial para abordar os problemas do mundo real que enfrentarão profissionalmente, ideia básica da nossa oficina.

Da mesma forma, Zabalza-Beraza e Zabalza-Cerdeiriña (2012) afirmam que, para facilitar a aprendizagem, os professores devem saber motivar, organizar situações de aprendizagem adaptadas aos alunos, bem como supervisionar e orientar suas atividades e ajudá-los a resolver dificuldades. Nesses momentos de aprendizagem, os alunos devem compreender não apenas o que está sendo feito, mas também como é feito, atribuindo significado ao conhecimento, vinculando-o a experiências diretas, aumentando assim o envolvimento dos alunos, resultando em uma aprendizagem eficaz.

Para os futuros professores, como apontam Tijera e Monsalve (2018), o desempenho adequado do seu trabalho docente depende das suas

competências de comunicação, ou seja, das capacidades que permitem uma participação adequada em fatos onde a comunicação faz parte. Relacionado a esta competência, descobrimos que a voz, o tom, a posição corporal, bem como as palavras e os gestos utilizados, são fundamentais para o domínio desta competência. Tornar-se um excelente professor, desenvolvendo boas competências de comunicação educativa, configurará uma conexão educativa de excelência entre o futuro professor e os seus alunos. Fazer com que os alunos se expressem em público ajuda-os a superar o medo do ridículo e do constrangimento, bem como a necessidade de improvisar para se adaptarem a cada pessoa ou situação.

A formação específica para o trabalho com jogos deve, portanto, centrar-se no desenvolvimento do saber qualificado do educador que ensina Matemática (MKT), aplicado ao contexto lúdico. Isso implica, conforme Borba (2001), capacitar o docente a:

[...] 1) analisar criticamente jogos, identificando com precisão os conceitos e habilidades matemáticas que eles mobilizam ou podem potencializar (conhecimento do conteúdo e do currículo); 2) antecipar as possíveis trajetórias de pensamento dos alunos durante o jogo, suas estratégias, erros e concepções alternativas (conhecimento do conteúdo e dos estudantes); 3) planejar e implementar sequências didáticas que integrem o jogo como elemento investigativo, estabelecendo conexões claras com outros conteúdos e prevendo momentos de sistematização formal (conhecimento do conteúdo e do ensino); e 4) avaliar a aprendizagem matemática ocorrida durante e após a vivência lúdica, utilizando critérios claros e instrumentos diversificados (conhecimento da avaliação formativa em contextos não convencionais) (PCN, 1997, p. 45).

Tal formação requer vivências práticas de análise, adaptação, criação e regência de jogos, acompanhadas de reflexão coletiva sobre as práticas vivenciadas. A carência dessa formação especializada gera consequências práticas na subutilização do potencial dos jogos. Enquanto professores sem preparo adequado podem limitar-se ao treino mecânico de habilidades isoladas, profissionais com formação sólida demonstram capacidade de redirecionar discussões, formular hipóteses coletivas e extrair generalizações matemáticas a partir das interações dos alunos durante o jogo.

Essa expertise, como destacam pesquisas alinhadas às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), permite ao docente justificar pedagogicamente a seleção de cada jogo, adaptá-lo às necessidades específicas da turma e converter a motivação lúdica em aprendizagem conceitual significativa, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico e estratégico.

Portanto, a eficácia dos jogos como ferramenta didática na matemática escolar como alude Moura (2004), está intrinsecamente vinculada ao investimento em formação docente específica. Programas de formação inicial e continuada precisam incorporar, de forma sistemática, componentes curriculares dedicados à didática dos jogos matemáticos, combinando fundamentação teórica sobre aprendizagem, análise estrutural de jogos diversos, estratégias de regência e avaliação formativa nesses contextos. Somente através dessa preparação especializada, ancorada no conhecimento matemático para o ensino, os professores estarão aptos a transformar o espaço lúdico em um ambiente genuinamente propício à construção do conhecimento matemático, assegurando que os jogos cumpram seu papel de democratizar o acesso a aprendizagens relevantes e engajadoras para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer a análise sobre a formação de professores para ensinar matemática observou-se que esse fato, tornou-se um dos principais focos de pesquisa em Educação em Ciências em geral e em Educação em Matemática em particular.

Assim, acredita-se que é necessário oferecer aos futuros professores a oportunidade de aprender matemática de forma que lhes permita vivenciar os processos envolvidos nessa aprendizagem de forma construtiva e significativa, bem como de forma integrada, inserindo-os também no contexto sociohistórico e cultural da escola onde atuam.

Aponta-se, como consequência, que a qualidade da aprendizagem matemática dos alunos está intrinsecamente vinculada à qualidade da formação de seus professores. Advoga-se, assim, por uma formação inicial que incorpore, desde os estágios iniciais, a imersão em contextos reais de ensino, articulada a estudos aprofundados sobre didática específica da matemática. Impõe-se, igualmente, a criação de espaços permanentes de reflexão sobre a prática e de atualização científica e didática, reconhecendo que a docência é uma profissão que exige aprendizado ao longo de toda a carreira.

Conclui-se, enfim, que transformar a formação docente é condição sine qua non para elevar os padrões de aprendizagem matemática. Reitera-se a urgência de se repensar os modelos formativos vigentes, superando visões fragmentadas e tecnicistas, em prol de uma formação humanista, crítica e tecnicamente sólida.

Destaca-se que investir na capacitação permanente do professor de matemática significa investir no desenvolvimento do pensamento lógico, analítico e criativo das novas gerações, competências fundamentais para a cidadania plena no século XXI. Consolida-se, pois, a compreensão de que a excelência no ensino matemático se constrói sobre alicerces de uma formação docente abrangente, contínua e profundamente empenhada com a aprendizagem expressiva de todos os discentes.

As competências profissionais são construídas gradualmente à medida que os alunos adquirem um corpo de conhecimentos; são desenvolvidas na ação, em circunstâncias específicas, e envolvem diferentes capacidades para o desempenho profissional e, portanto, envolvem a implementação de uma escala de valores que lhes confere significado em cada contexto específico.

Juntamente com o desenvolvimento de competências profissionais, e como consequência de sua própria natureza, os processos educacionais podem identificar atitudes, práticas e conhecimentos por meio dos quais é possível avaliar a maneira ou o grau em que são adquiridos.

É importante esclarecer que a abordagem pedagógica para a formação de professores não deve se limitar ao desenvolvimento de competências para um desempenho eficaz, imbricadas com as condições sócio-históricas que lhe conferem o seu significado atual, mas deve também garantir que essas competências sirvam para analisar, e, eventualmente, transformar, as condições prevaletentes.

Nesse sentido, os esforços contínuos para identificar competências profissionais na formação inicial e continuada de professores podem ser reorientados, independentemente do âmbito do sistema educacional em que atuam.

Conclui-se, que recuperar a eficácia docente, exige a integração de todas as dimensões necessárias ao seu desempenho. Hoje, trata-se de profissionalização, ou seja, de dotar os futuros professores de conhecimentos específicos que os diferenciem de outros profissionais sociais, capacitando-os a construir conhecimento a partir de suas próprias práticas, das representações a elas associadas e da compreensão singular do mundo gerada por suas ações. Uma nova perspectiva sobre essa profissão só pode ser concebida recuperando suas origens na tradição escolar e considerando sua integração aos sistemas educacionais atuais.

Considerando as tendências atuais no ensino da matemática e a necessidade de formar futuros professores nessa linha, a disciplina de Didática e Prática de Ensino da Matemática utiliza os jogos como um recurso muito útil para promover a enculturação e a compreensão matemática.

Averiguou-se que o trabalho do professor de matemática no ensino fundamental, quando mediado por jogos, demanda competências pedagógicas específicas que transcendem o domínio de conteúdos matemáticos. Constatou-se que a implementação eficaz dessa abordagem requer compreensão profunda das interações entre objetivos didáticos, dinâmicas lúdicas e desenvolvimento cognitivo dos alunos, evidenciando lacunas formativas na maioria dos programas de licenciatura.

Verificou-se que a carência de formação sistematizada sobre ludificação matemática leva à adoção de práticas fragmentadas, nas quais os jogos são frequentemente utilizados como atividades periféricas ou meramente recreativas, sem integração orgânica ao currículo. Observou-se que essa limitação compromete o potencial dos jogos como ferramentas de desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e construção de conceitos matemáticos significativos.

Conclui-se que a formação continuada precisa incorporar componentes experienciais, permitindo que os professores vivenciem processos metacognitivos análogos aos que se espera desenvolver nos alunos. Constatase que somente através da experimentação guiada e da reflexão sobre erros e acertos na mediação de jogos se constroem repertórios docentes para tomada de decisão pedagógica informada durante a ação.

Revelou-se também, que a transformação das práticas docentes com jogos matemáticos no ensino fundamental exige formação especializada que supere modelos genéricos, integrando conhecimentos didáticos, psicológicos e matemáticos em contextos simulados e reais de ensino. Sustenta-se que investimentos nessa direção potencializarão o valor educativo dos jogos, convertendo-os em instrumentos efetivos para democratização do pensamento matemático complexo.

A matemática sempre teve um componente lúdico que permitiu a geração de conhecimentos e resultados muito importantes. Esse aspecto, aliado à sua concepção como uma ciência de modelos, permite atividades envolventes que, por um lado, promovem uma maior compreensão tanto de conceitos quanto de processos e, por outro, rompem com noções culturais como "matemática é chata", "matemática é só para alguns", "matemática é fria e muito difícil".

A proposta feita aos alunos dos professores visa que eles próprios "vivenciem" a situação e, assim, entendam o que seus alunos sentem quando se deparam com uma situação semelhante. Também foi comprovado que há uma tendência a ensinar da forma como foi aprendido. Busca-se assim, mostrar outras

formas de trabalhar e, de certa forma, romper com as tradicionais, nas quais o aluno é apenas um receptor do conhecimento.

Assim, é necessário oferecer aos futuros professores a oportunidade de aprender matemática de forma que lhes permita vivenciar os processos envolvidos nessa aprendizagem de forma construtiva e significativa, bem como de forma integrada, inserindo-os também no contexto socio histórico e cultural da escola onde atuam.

Conclui-se, que a transformação das práticas docentes com jogos matemáticos no ensino fundamental exige formação especializada que supere modelos genéricos, integrando conhecimentos didáticos, psicológicos e matemáticos em contextos simulados e reais de ensino. Sustenta-se que investimentos nessa direção potencializarão o valor educativo dos jogos, convertendo-os em instrumentos efetivos para democratização do pensamento matemático complexo.

REFERÊNCIAS

ACHILLI, E. **Investigación y formación docente**. 6º ed. Laborde editor. 2008.

AGYEI, DD, & VOOGT, JM. **Competências TPACK de futuros professores para integração de planilhas**: Insights de um curso de tecnologia educacional específico para matemática. *Tecnologia, Pedagogia e Educação*, 24 (5), 605-625. DOI: 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1096822>. Acesso 2025.

ARÉVALO, M.-J.; CANTERA, M.; GARCÍA-MARINA, V.; ALVES-CASTRO, M. **Analysis of University STEM Students' Mathematical, Linguistic, Rhetorical-Organizational Assignment Errors**. *Education Sciences*, [S. l.], v. 11, p. 173, 2021.

BADER, Svitlana; VARIANYTSIA, Liudmyla Oleksandrivna; HRECHYSHKINA, Iryna; DUDNYK, Oksana; POCHYNKOVA, Mariia. **Competência comunicativa dos professores do ensino básico**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e16675, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16675. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16675>. Acesso em: 2025.

BALL, D. L. **Teaching mathematics for understanding**: What do teachers need to know about subject matter? [Enseñar Matemáticas para la comprensión: ¿Qué necesitan los docentes saber sobre la materia?] En M. Kennedy (Ed.), Teaching academic subjects to diverse learners [Enseñanza de las materias académicas a alumnos diversos] (pp. 63-83). New York: Teacher College Press. 1991.

BALL, D. L., LUBIENSKI, S. T. Y MEWBORN, D. S. **Research on teaching mathematics**: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge [Investigación sobre la enseñanza de las matemáticas: El problema no resuelto del conocimiento matemático del profesor] En V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching [Manual de investigación en enseñanza] (pp. 433-456). Washington, DC: American Educational Research Association. 2001.

BALL, D., THAMES, M., & PHELPS, G. **Conhecimento de Conteúdo para o Ensino**. O que o Torna Especial? Journal of Teacher Education , 59(5), 389-407. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>. Acesso 2025.

BANDEIRA, Yonara Miranda; SOUZA, Paulo César Zambroni de. **Mobilização de Competências na Profissão Docente**: contribuições do modelo da competência. Psicologia Escolar Educacional, v. 18 n. 2, p. 273-281. 2014.

BEN, A. & ORION, N. **Teachers' voices on integrating metacognition into science education**. International Journal of Science Education, 35(18), 3161-3193. 2013.

BEZERRA, Renata Camacho; MORELLATTI, M. R. M. Morellatti. **A formação continuada dos professores que ensinam matemática no contexto da lesson study**: discutindo as aprendizagens. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 11, n. 27, p. 338-360, 2023. DOI:10.33361/RPQ.2023. v.11.n.27.558. Acesso 2025

BORBA, M. C. **Computadores e Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 285-300. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; SANTOS, Lorene dos. **Desenvolvimento profissional de professores de matemática**: desafios e possibilidades em um curso de formação continuada. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, v. 7, n. 1, 2023. DOI:10.34019/2594-4673. 2023.v7.41112. Acesso em: 25 ago. 2025.

CARRILLO, J., CLIMENT, N., MONTES, M., & MUÑOZ-CATALÁN, M.C. **Uma trajetória de pesquisa sobre o conhecimento docente em matemática: do grupo SIDM à Rede Ibero-Americana MTSK.** Revista Venezolana de Pesquisa em Educação Matemática, 2(2), e202204. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54541/reviem.v2i2.41>. Acesso 2025.

CASTILLO, E. Y MONTES, M. **Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento.** Revista Electrónica de Investigación pág. 2691 Educativa Sonorense, Año IV (11). 2012. Disponível em: <https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11-castillo-y-montes1.pdf>. Acesso 2025.

CASTRO, E. & ÁVILA, J. **Motivación hacia la matemática, experiencia de estudiantes de un curso inicial de cálculo universitario.** Acta latinoamericana de matemática educativa [1287-1295], México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. 2013.

CASTRO, E., PELEY, R., & MORILLO, R. **La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista.** Revista de Ciencias Sociales, XII (3), 581 - 587. 2006.

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Óscar de. **Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências.** Revista Lusófona de Educação, n. 20, p. 81-98, 2012.

COSTA, Rodrigo Tadeu Pereira da. **Competências e Habilidades na Formação Inicial do Futuro Professor: Uma Análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura Em Matemática.** 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, 2013.

CYRINO, M. C. C. T. **Formação de professores que ensinam matemática e o estágio supervisionado: contribuições de uma comunidade de prática.** Bolema, Rio Claro, v. 31, n. 57, p. 234-256, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a12>. Acesso 2025.

CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, H. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática em comunidades de prática.** Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 53-67, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2018v11n2p53-67>. Acesso 2025.

DÍAZ, F. **Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato.** Perfiles educativos, 24(97-98), 6-25. 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300002&lng=es&tlng=es. Acesso 2025.

DÔRR, R. C.; NEVES, R. da S. P.; RIBEIRO, A. J. **Tarefas Matemáticas na Formação Continuada de Professores:** Investigando a Construção e o Desenvolvimento de uma Tarefa Exploratória. Perspectivas da Educação Matemática, v. 16, n. 42, p. 1-27, 7 ago. 2023.

DOYLE, W. **Trabalho acadêmico.** Revista de Pesquisa Educacional. Washington, DC, v. 53, n.º 2, p. 159-199, verão de 1983.

ERAUT, M. **Estratégias para Promover o Desenvolvimento de Professores.** British Journal of in service Education, v.4, n.12, 95-99. 1977.

ERNEST, P. **Mathematical Knowledge and Context** [Conocimiento matemático y contexto]. En A.Watson (Ed.), Situated Cognition and the Learning of Mathematics [Cognición contextualizada y el aprendizaje de las matemáticas] (pp. 13-29). Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies. 1998.

FEO, R. **Una mirada estratégica a la formación docente de calidad.** Revista Iberoamericana de Educación 56 (3), 1-13. 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4132Feo.pdf>. Acesso 2025.

FIOCCO, M. F.; MENDES, J. R. **Conhecimento do professor que ensina matemática nos anos iniciais:** reflexões sobre o planejamento. Educação Matemática Debate, Montes Claros, v. 4, n. 11, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24116/emd.e202011>. Acesso 2025.

FIORENTINI, D. **Formação de professores de matemática:** novos olhares, novas perspectivas. In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-48.

GARCÍA, E., CEREZO, R., FERNÁNDEZ, C., CASTAÑÓN, A., TUERO, E., & GUTIÉRREZ, B. **Meta Tutor:** revisión sistemática de una herramienta para la evaluación e intervención en autorregulación del aprendizaje. Revista de Psicología y Educación. 2020.

GODINO, J.; BATANERO, C. & FONT, V. **Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros.** Granada: ReproDigital. 2003.

GONZATO, M., GODINO, J.D., & NETO, T. **Avaliação do conhecimento didático-matemático sobre a visualização de objetos tridimensionais.** Educação Matemática, 23(3), 5-37. 2011. Disponível em: https://www.ugr.es/~jgodino/eos/gonzato_godino_netto%20visualizacion.pdf. Acesso 2025.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher:** Teacher knowledge and teacher education [La realización de un docente: el conocimiento del professor y la formación del profesor]. New York: Teachers College Press. 1990.

GUZMÁN, C. E SAUCEDO, C. L. **Experiências, vivências e significados em torno da escola e dos estudos:** Abordagens a partir da perspectiva de estudantes e alunas. Revista Mexicana de Pesquisa Educacional, 20(67), 1019-1054. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002. Acesso 2025.

HERNÁNDEZ, S. **El modelo constructivista con las nuevas tecnologías:** aplicado en el proceso del aprendizaje. Universities and Knowledge Society Journal, 5 (2). 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>. Acesso 2025.

HEYDARI, A.; KASHEF, S.; SEYYEDAMERI, M.; AGHABABA, M. **Distribution of educational resources of the Ministry of Science, Research and Technology based on the degree of development of universities.** Sport Science, [S. l.], p. 43-47, 2022.

HILL, H., ROWAN, B. Y BALL, D. L. **Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement** [Efectos del conocimiento matemático de docentes para la enseñanza en el rendimiento estudiantil]. American Educational Research Journal, 42(2), 371. 2005.

JIMÉNEZ, A., DÍAZ, M. & LEGUIZAMÓN, J. **Propuesta de modelo pedagógico para formar licenciados en matemáticas.** Praxis & Saber [2 (3) 61- 86]. 2011.

LARRIVEE, Barbara. **Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher»** (PDF). Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. 1 (3): 293–307. doi:10.1080/713693162. 2000. Acesso 2025

LARROSA, J. **Entre línguas.** Linguagem e educação depois de Babel. Laertes. 2003.

LEDESMA, G.; CALDERÓN, M.; RODRÍGUEZ, L. **Análise das práticas pedagógicas no ensino superior contemporâneo.** Pedagogía y Sociedad, [S. l.], v. 20, n. 49, p. 98-123, jul. 2017.

LOPES, C. E.; PINTO, J. B. **Conhecimentos profissionais de professores que ensinam matemática nos anos iniciais:** contribuições da prática de ensino. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v. 8, n. 16, p. 10-33, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.16.10-33>. Acesso 2025.

MENDOZA, L. & IBARRA, S. **Estudio sobre prácticas de enseñanza de profesores de matemáticas de secundaria en México.** Acta latinoamericana de matemática educativa [147-156]. México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. 2013.

MONTES, M., CLIMENT, N., & CONTRERAS, L. C. **Construindo conhecimento especializado em geometria: um experimento de ensino na formação inicial de professores.** Aula Abierta, 51(1), 27-36.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.27-36>. Acesso 2025.

MOURA, M. O. (Org.). **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

NIESS, M. L. **Preparing teachers to teach science and mathematics with technology:** Developing a technology pedagogical content knowledge [Preparando docentes a enseñar Ciencias y Matemáticas con tecnología: Desarrollando un conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido]. Teaching and Teacher Education, 21, 509-523. 2005.

NOVA, A. **Formación integral en la educación superior:** análisis de contenido de discursos políticos. Praxis & Saber, 8(17), 181 - 200.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>. Acesso 2025.

PACO, J. A.; ORTEGA, M. J. N.; NÚÑEZ, J. V. **La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México).** Contabilidad y Negocios, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 57-62, 2009.

PENALVA, A, HERNANDEZ, M. & GUERRERO, C. **La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso.** Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado [16 (2) 77-91]. 2013.

PÉREZ, A. & GIMENO, J. **Pensamiento y acción en el profesor:** de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje [(42), 37-64].1998.

PIERSON, M. E. **Technology integration practice as a function of pedagogical expertise.** [Tecnología de integración práctica como una función de la experiencia pedagógica] Journal of Research on Computing in Education, 33(4), 413-429. 2001.

PONTE, J. P. **Estudos de aula e desenvolvimento profissional de professores de matemática.** Bolema, Rio Claro, v. 26, n. 42a, p. 7-32, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100002>. Acesso 2025.

PONTE, J.P; BOAVIDA, A.; GRAÇA, M.; ABRANTES, P. **Didática da Matemática.** Lisboa: DES do ME, 1997, p. 134. 1997.

PONTE, JP **Estudos de Caso em Educação Matemática.** Bolema-Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP, v. 25, 2006, pág. 105-132.2006.

PONTE, JP **Gestão Curricular em Matemática.** In: GTI (Ed.) O professor e o desenvolvimento curricular. Lisboa: APM. 2005. p. 11-34.2005.

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO (PAPMEM). **Wikipédia**, Acesso em: 25 ago. 2025.

QUERO, V. **Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico**. Laurus, 12(Ext), 88-103. 2006.

RAMOS, E. **Reflexões de professores sobre o ensino de álgebra em um programa de formação**. 2001. 209f. Dissertação (Mestrado em Didática da Matemática) - Departamento de Didática da Matemática, Universidade de Granada, Granada, 2011.

REYES, A., VALDÉS, Á., VERA, J. Y ALCÁNTAR, C. **Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares**. Universitas Psychologica, 17(5). 2018. Disponível em: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-5%20\(2018\)/64757336007/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-5%20(2018)/64757336007/). Acesso 2025.

RICO, L. **Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria**. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 8(1), 1-15.2004.

SÁNCHEZ, L. **Constructivismo**: de clasificaciones y categorías. In II Jornadas de Relaciones Internacionales de FLACSO 20 y 21 de septiembre de 2010 Ciudad Autónoma pág. 2693 de Buenos Aires, Argentina. Poderes emergentes: ¿Hacia nuevas formas de concertación internacional? Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 2010.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Políticas Públicas e Gestão da Educação, São Paulo, 2011. Anais...São Paulo: ANPAE, 2011

SCHULTZ, C. **A Balanced Strategy for Entrepreneurship Education**: Engaging Students by Using Multiple Course Modes in a Business Curriculum. Journal of Management Education, [S. l.], p. 313-344, 2022.

SERRES, Y. **O papel dos estágios na formação de professores de matemática** [Tese de doutorado não publicada]. Cidade do México. 2007.

SGRECCIA, N. & MASSA, M. **Conhecimento especializado de conteúdo para professores iniciantes de matemática**. O caso dos sólidos. Educação Matemática, 24(3), 33-66. 2012. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/13254/1/Sgreccia2012Conocimiento.pdf>. Acesso 2025.

SHULMAN, L. **Aqueles que Compreendem**: Crescimento do Conhecimento no Ensino. Pesquisador Educacional, 15(2), 4-14. 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>. Acesso 2025.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform** [Conocimiento y aprendizaje: Fundamentos de la nueva reforma]. En L. S. Shulman (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* [La sabiduría de la práctica: Ensayos en enseñanza, aprendizaje y aprender a enseñar] (pp.1-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2004.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching** [Aquellos que entienden: El crecimiento del conocimiento en la enseñanza]. *Educational Researcher*, 15(2), 4- 14. 1986.

STEIN, M.K.; SMITH, M.S.; HENNINGSSEN, MA; SILVER, EA **Implementando instrução matemática baseada em padrões: um livro de casos para desenvolvimento profissional**, Reston: NCTM, 2000.

STENHOUSE, L. **La disciplina en la escuela: Orientaciones para la convivencia escolar**. La disciplina en la escuela: Orientaciones para la convivencia escolar Argentina: Librería 'El Ateneo' Editorial. 1975.

TEJADA, J. **Estratégias inovadoras de ensino**. Barcelona: Editora Octaedro, SL. 2002.

TIJERAS, A. & MONSALVE, L. **Desenvolvendo a competência comunicativa na formação inicial de professores**. *Atenas*, 3(43), 89–102.2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRe-po/4780/478055153006/html/index.html>. Acesso 2025.

TORRES, A. **Sujetos y subjetividad en la educación**. Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, 15, 5-14. 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/34495820/EDUCACI%C3%93N_POPULAR_SUBJETIVIDAD_Y_SUJETOS_SOCIALES. Acesso 2025.

UNESCO, **Ingeniería para el desarrollo sostenible**, 2021. [En línea]. Disponível em: <https://agenda2030lac.org/es/organizaciones/unescoingenieria-para-el-desarrollo-sostenible>. Acesso 2025.

VASCO, C. **Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica**. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122. 2007.

VASCO-MORA, D., CLIMENT, N., ESCUDERO-ÁVILA, D., MONTES, M., & RIBEIRO, M. **Conhecimento especializado de um professor de álgebra linear e espaços de trabalho matemáticos**. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(54), 222–239. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n54a11>. Acesso 2025.

ZABALZA-BERAZA, M.A. e ZABALZA-CERDEIRIÑA, M.A. **Professores e a Profissão Docente**. Entre o Ser e o Ser. Narcea. 2012.

ZHAO, Y. **What teachers should know about technology**: Perspectives and practices [Qué deben saber los docentes sobre tecnología: Perspectivas y prácticas]. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2003.

O DESEMPENHO DO ALUNO EM MATEMÁTICA A PARTIR DOS JOGOS EDUCATIVOS

Aparecido Francisco da Silva¹³

RESUMO

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar os jogos educativos como um importante recurso para o desempenho dos alunos na aprendizagem da matemática no ensino fundamental. A metodologia empregada neste artigo corresponde a uma abordagem qualitativa de análise documental, descritiva e bibliográfica baseada em uma revisão sistemática de trabalhos científicos. Os jogos educativos são uma estratégia participativa que auxilia no desenvolvimento dos alunos. Os jogos educativos são ferramentas necessárias ao trabalho dos professores, por isso é considerado uma estratégia didática para a aprendizagem da matemática. Por outro lado, a estratégia do jogo permite o desenvolvimento de habilidades de cálculo e relacionamento, mobilizando as quatro operações básicas como: adição, subtração, multiplicação e divisão, reafirmando assim a interação e a construção da competência matemática; o uso dos jogos educativos estimulam a aprendizagem. O resultado do estudo conclui que, o uso do jogo constitui uma estratégia facilitadora para envolver os alunos na tarefa e motivá-los para a aprendizagem; se constitui como uma estratégia que beneficia positivamente a educação devido ao seu potencial para melhorar a qualidade educacional por meio de sua influência na motivação e no desempenho do aluno.

Palavras-chave: Desempenho. Educação Matemática. Jogos. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze educational games as an important resource for student performance in elementary school mathematics. The methodology employed in this article is a qualitative approach involving documentary, descriptive, and bibliographic analysis based on a systematic review of scientific papers. Educational games are a participatory strategy that aids student development. Educational games are necessary tools for teachers, and therefore are considered a didactic strategy for mathematics learning. Furthermore, the game strategy allows for the development of calculation and relationship skills, mobilizing the four basic operations: addition, subtraction, multiplication, and division, thus reaffirming interaction and the development of mathematical competence. The use of educational games stimulates learning.

¹³**Graduação:** Licenciatura em Ciências- Habilitação em Matemática, FESURV- Universidade de Rio Verde.
Pós-graduação: Lato Sensu em Planejamento Educacional. Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO.
Mestrando: em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – Unades – Paraguay. email: cidofran1712@gmail.com

The study concludes that the use of games constitutes a facilitating strategy for engaging students in the task and motivating them to learn; it constitutes a strategy that positively benefits education due to its potential to improve educational quality through its influence on student motivation and performance.

Keywords: Performance, Mathematics Education. Games. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

A matemática, enquanto disciplina estruturante do pensamento lógico, enfrenta desafios históricos de aprendizagem, evidenciados por avaliações nacionais e internacionais. Conforme relatórios da OCDE (2022), cerca de 60% dos estudantes brasileiros apresentam proficiência abaixo do nível básico em matemática no PISA, refletindo uma crise pedagógica que exige estratégias inovadoras. Nesse contexto, os jogos educativos surgem como instrumentos prósperos para reconfigurar o ensino, dispondo-se às necessidades de uma população mergulhada em cultura digital.

A resistência à matemática frequentemente associa-se a metodologias tradicionais descontextualizadas, que negligenciam a dimensão lúdica do conhecimento. Como afirma Boaler (2016, p. 53), “o temor de cometer erros bloqueia a criatividade matemática”, perpetuando um ciclo de desengajamento. Os jogos educativos, ao modificarem concepções em estímulos palpáveis, podem romper essa barreira, conforme sustentado por estudiosos como Huizinga (2014), para quem o jogo é uma característica cultural intrínseca à construção de significados.

Pesquisas recentes demonstram que a gamificação na educação matemática potencializa a motivação intrínseca. Um estudo de Admiraal *et al.* (2020, p. 78) com 1.200 alunos comprovou que “a utilização de jogos digitais elevou em 30% o interesse por conteúdos matemáticos”. Essa perspectiva corrobora a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2017), ao sugerir que desafios graduais e recompensas simbólicas nos jogos ativam necessidades psicológicas de autonomia e competência.

Na esfera cognitiva, jogos estratégicos como xadrez e quebra-cabeças desenvolvem habilidades essenciais à matemática. Conforme Qian e Clark (2016), a resolução de problemas em ambientes lúdicos estimula o pensamento algorítmico e a tomada de decisão, competências legislativas à BNCC. Além disso, a natureza iterativa dos jogos favorece a aprendizagem por descobrimento, preceito oneroso ao construtivismo de Piaget (1952), revisitado por autores como Plass *et al.* (2020) na era digital.

A efetividade dos jogos vincula-se também ao aspecto sociocultural da aprendizagem. Vygotsky (1978) já destacava o papel das interações sociais na zona de desenvolvimento proximal, conceito que ganha novo fôlego com jogos colaborativos. Pesquisas de Johnson *et al.* (2018, p. 32) em salas de aula inclusivas, revelaram que "grupos que utilizaram jogos cooperativos obtiveram ganhos 40% superiores em resolução de problemas".

Tecnologias como inteligência artificial e realidade ampliam o potencial dos jogos educativos. Tokac *et al.* (2019) analisaram 48 estudos, concluindo que jogos digitais adaptativos melhoraram significativamente o desempenho em álgebra e geometria, especialmente em estudantes com dificuldades prévias. Contudo, alertam para o risco de superficialidade: "O design pedagógico deve preceder o recurso tecnológico" (Gee, 2018, p. 34).

Apesar dos avanços, críticos como Kirschner *et al.* (2022) questionam a transferibilidade de habilidades lúdicas para contextos formais. Um metaestudo de 2021 indicou que 25% das experiências com jogos falharam em melhorar notas em avaliações padronizadas, indicando que o sucesso depende da integração curricular e da mediação docente.

No Brasil, a carência de pesquisas longitudinais sobre o tema é notável. Enquanto países como a Finlândia incorporam jogos digitais em políticas públicas segundo informações da OCDE (2021), aqui predominam iniciativas fragmentadas. Assim, Barros e Carvalho (2023, p. 32) ressaltam que "a escassez de formação docente para gamificação limita o impacto dessas ferramentas nas escolas públicas".

Crucialmente, a investigação considerará a dimensão afetiva da aprendizagem matemática, frequentemente subestimada em políticas educacionais. Conforme demonstrado por Ramani *et al.* (2020), instruções com jogos de tabuleiro em comunidades vulneráveis reduziram em 22% a ansiedade matemática entre crianças. Tais evidências reforçam a tese de Dweck (2006) sobre a plasticidade do pensamento, indicando que ambientes lúdicos podem reconfigurar referências de autoeficácia. No contexto brasileiro, esse aspecto é vital, dado que 68% dos alunos associam matemática a "sofrimento" (INEP, 2023).

Entretanto, uma implementação eficaz exige superar desafios infraestruturais. Pesquisa do CETIC.br (2023) revela que apenas 35% das escolas públicas possuem laboratórios de informática funcionais, criando assimetrias no acesso a jogos digitais. Soluções analógicas de baixo custo, como os jogos de percurso desenvolvidos por Grando (2014) para ensino de operações básicas, surgem como alternativas viáveis. Essas adaptações ecoam o princípio de frugalidade pedagógica, com inovação não depende de recursos abundantes, mas de criatividade didática.

Conforme evidenciado na pesquisa de Sánchez-Mena *et al.* (2019), a intervenção do educador continua como fator decisivo. Em estudo comparativo, turmas onde professores receberam formação em andaimes lúdicos obtiveram progressão 2,3 vezes maior que grupos com jogos não mediados. Isso ressalta a necessidade de integrar a gamificação aos planos de aula, evitando o "efeito ilha", no qual atividades lúdicas tornam-se eventos isolados sem conexão com objetivos curriculares.

Este estudo teve como objetivo geral: analisar os jogos educativos como um importante recurso para o desempenho dos alunos na aprendizagem da matemática no ensino fundamental. Para desenvolver o estudo foram elaborados os objetivos específicos: conceituar o desempenho escolar; averiguar se os jogos contribuem como estratégia que beneficia o desempenho dos alunos; descreve sobre as prática pedagógica docente e o desempenho em matemática.

2. CONCEITO DE DESEMPENHO ESCOLAR

A evolução do conceito de desempenho escolar no Brasil acompanhou transformações legais e pedagógicas nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) já estabeleceu, em seu artigo 35, que uma avaliação deveria considerar múltiplos aspectos do desenvolvimento discente, conseqüentemente, seu desempenho escolar. Porém, como critica Freitas (2019, p. 117), “a cultura do vestibular perpetuou uma visão cartorial de desempenho, divorciada das reais necessidades formativas”. Somente com a implementação da BNCC em 2018 consolida-se uma abordagem sistêmica, incorporando competências como pensamento crítico e autonomia.

O desempenho acadêmico conforme Pastura, Mattos e Araújo (2015), é um conceito complexo em si mesmo. Pode ser definido como:

[...] o valor atribuído aos resultados de aprendizagem dos estudantes em uma determinada área temática em comparação com o nível de conhecimento esperado de seus pares. Também é considerado um indicador da qualidade do ensino e seus grupos de medida são fatores pedagógicos, institucionais, sociodemográficos e psicossociais (Pastura, Mattos e Araújo, 2015, p. 45).

Para os autores, as notas são os indicadores de desempenho mais utilizados pelos programas acadêmicos para estimar o conhecimento de seus alunos. Assim, cada escola, e de acordo com seus regulamentos, determina os critérios avaliativos, indicadores de eficácia, eficiência e produtividade em um período específico de tempo.

O foco principal da educação por competências é o desempenho, que segundo Freitas e Rocha (2013), entendido como “a expressão concreta dos recursos que um indivíduo põe em jogo ao realizar uma atividade,” e que enfatiza o uso ou gestão que o indivíduo deve fazer do que sabe, em condições nas quais o desempenho é relevante. Nessa perspectiva, o importante não é a posse de determinado conhecimento, mas o uso que se faz dele. Dessa

perspectiva, determinar se um indivíduo é competente ou não requer considerar as condições reais sob as quais o desempenho faz sentido, em vez do cumprimento formal de uma série de objetivos de aprendizagem que às vezes não estão relacionados ao contexto.

Os identificadores quantitativos oficiais, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), revelam limitações específicas para avaliar o desempenho escolar. Dessa forma, Gatti (2022, p. 91) demonstra em estudos longitudinais que “escolas com IDEB similares apresentam de até 300% em indicadores qualitativos de engajamento” referente ao desempenho dos alunos. Esse relato decorre da ênfase excessiva em testes standardizados, que capturou apenas fragmentos da aprendizagem, superando dimensões como criatividade e colaboração.

Os testes externos promovidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também merecem análise crítica sobre o desempenho. Assim, Alavarse (2021, p. 33) adverte que:

[...] a fetichização dos resultados gera efeitos perversos, como o treinamento mecânico para provas, distorcendo o currículo real. Nas escolas públicas de São Paulo, observa-se que 72% dos professores relatam iniciar conteúdos previstos no SAEB, suprimindo projetos interdisciplinares, portanto, influenciam no desempenho (ALAVARSE, 2021, p. 33)

Conforme descrito pelo autor acima, critica a priorização excessiva dos resultados de avaliações externas, como o SAEB, que transforma tais indicadores em fins em si mesmos (a "fetichização"). Essa distorção leva a práticas pedagógicas prejudiciais, como a qualificação mecânica para as provas, em detrimento de uma formação integral. A consequência direta é a deformação do currículo real: o conteúdo que será avaliado suplanta outros elementos essenciais da proposta pedagógica. O exemplo citado dos professores de São Paulo (72% deixando de lado programas interdisciplinares para focalizar apenas nos conteúdos previstos no SAEB) ilustra concretamente como essa lógica reduz o currículo vivido na escola, empobrecendo a experiência

educativa ao sacrificar a interdisciplinaridade e outras abordagens mais significativas em prol de uma preparação restrita e instrumental para os testes.

Fatores socioeconômicos ocasionam um conflito desproporcional no desempenho, segundo comprovações de pesquisas regionais. Estudos de Mello e Silva (2020, p. 28), analisando dados de 10.000 estudantes, constataram que “alunos de classes D/E têm 4,2 vezes mais possibilidade de discrepância em matemática”. Essa assimetria reflete desigualdades estruturais, onde condições materiais precárias limitam o acesso a recursos educacionais complementares.

A dimensão subjetiva do desempenho ganha relevância através do conceito de autopercepção discente. Estudos de Siqueira e Lima (2023, p. 155) com adolescentes identificaram que “baixa autoeficácia matemática correlacionada mais fortemente ao fracasso que déficits cognitivos”. Essa descoberta reforça a necessidade de políticas que combatam a autocensura pedagógica em regiões periféricas.

Os professores exercem papel determinante na construção de novas métricas de desempenho. Dessa forma, Libâneo (2021, p. 67) defende que “a avaliação formativa mediada por docentes detecta nuances invisíveis em testes massivos”. Nas redes municipais do Ceará, onde adotaram portfólios digitais interativos, a taxa de retenção caiu 40% em três anos (Fundação Lemann, 2022).

As neurociências oferecem contribuições relevantes para configuração de parâmetros. Assim, Cosenza (2019, p. 122) comprova que “indicadores emocionais como tolerância à frustração predizem 34% da variância no sucesso em exatas”. Essa perspectiva integrada exige que sistemas avaliativos incorporem instrumentos de registro socioemocional, ainda incipientes no Brasil.

A pandemia da COVID-19 expõe vulnerabilidades nos modelos tradicionais. Em suas pesquisas, Castro (2022, p. 78) analisou que “indicadores de desempenho baseados em frequência ignoraram 37% dos estudantes sem

acesso digital". Essa falha sistêmica exigiu a criação de indicadores híbridos, combinando participação remota com evidências locais de aprendizagem.

As políticas de equidade surgem como resposta às assimetrias regionais. O Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) prevê, em sua meta 7, "desenvolver sistemas contextualizados de avaliação para comunidades quilombolas e indígenas" (Brasil, 2023). Experiências no Amazonas mostram que adaptações curriculares aumentaram em 58% a taxa de conclusão no ensino médio.

A interface entre tecnologia e avaliação inaugura novas possibilidades. Dessa maneira, Valente (2023, p. 44) demonstra que "análises de aprendizagem em plataformas adaptativas mapeiam padrões de erro com precisão inatingível em provas escritas". Contudo, alerta para riscos de vigilância pedagógica excessiva, que pode inibir a experimentação criativa.

Paradoxalmente, o excesso de receitas produz efeitos contraproducentes. Segundo Santos (2024, p. 92), "escolas com mais de 10 avaliações semestrais apresentavam quedas de motivação equivalentes a 0,8 desvio padrão". Esse poder, batizado de "síndrome da avaliação crônica", exige protocolos urgentes de racionalização.

A inclusão de estudantes com deficiência desafia modelos homogeneizantes. Então, Baptista (2022, p. 131) propõe "escalas de desempenho baseadas na progressão individual, não em normas etárias". Nas escolas inclusivas de Minas Gerais, esse modelo aumentou em 75% a participação em olimpíadas científicas.

A ressignificação do desempenho exige articulação entre teoria e prática. Dessa forma, Demo (2024, p. 38) sintetiza:

[...] o verdadeiro indicador educacional não é o que se mede, mas o que se transforma na trajetória humana. Essa máxima orienta iniciativas emergentes que substituem notas por narrativas de desenvolvimento integral (DEMO, 2024, p. 38).

Conforme descrito pelo autor acima, o desempenho escolar brasileiro contemporâneo configura-se como um poliedro de faces interligadas, exigindo políticas que harmonizem a excelência acadêmica com a equidade social. O obstáculo convive em estabelecer princípios avaliativos que sirvam à aprendizagem, não à classificação estéril.

2.1. Prática pedagógica docente e o desempenho em matemática

A relação entre práticas pedagógicas e desempenho em matemática configura-se como um dos nós críticos da educação brasileira, exigindo análise que ultrapasse diagnósticos superficiais. Como alerta D'Ambrosio (2019, p. 38), “a crise de aprendizagem matemática não reside na dificuldade discente, mas na persistência de modelos didáticos anacrônicos”. Essa constatação ecoa nos resultados do SAEB 2022, onde 68% dos estudantes do 9º ano apresentaram proficiência insuficiente, revelando a urgência de reinvenção metodológica.

A tradição expositiva centrada no professor mantém-se hegemônica, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Pesquisa de Smole (2021, p. 91) em 200 escolas paulistas acordos que 78% das aulas fornecidas priorizaram exercícios mecânicos, com média inferior a 12% de tempo dedicado à resolução colaborativa de problemas. Esse padrão contradiz frontalmente as orientações da BNCC para matemática, que indicam a ampliação da reflexão matemática através de investigação e argumentação.

A formação inicial mostra-se desalinhada das demandas reais das salas de aula. Estudo longitudinal de Fiorentini (2023) com egressos de licenciaturas declarou que apenas 33% se consideravam preparados para ensinar álgebra através de modelagem realista. Esse déficit formativo é parcialmente explicado por que conceitos como funções exponenciais permanecem sendo ensinados como fórmulas desconectadas de preferências sociais ou científicas.

Estratégias baseadas na resolução de problemas autênticos emergem como alternativas promissoras. O projeto "Matemática na Comunidade"

desenvolvido por Borba (2022) em escolas de Belo Horizonte comprovou que atividades de mapeamento estatístico do território local elevaram em 41% o domínio de noções probabilísticas entre adolescentes. Essa abordagem concretiza o princípio da etnomatemática, valorizando saberes comunitários como pontos de partida epistemológicos.

O impacto das tecnologias digitais merece análise criteriosa na prática pedagógica docente. Assim, Valente (2024, p. 73) adverte que “a mera transposição de exercícios tradicionais para plataformas digitais reproduz velhos filhos pedagógicos”. Experiências bem-sucedidas no Ceará, como o uso de simuladores de finanças pessoais em aplicativos móveis, demonstram que uma interatividade óbvia pode reduzir em 35% as taxas de evasão em matemática no ensino médio.

A avaliação formativa revela-se decisiva para superar obstáculos de aprendizagem. Em suas pesquisas, Machado (2020) comprovou que registros sistemáticos de erros em cadernos digitais permitiram identificar 14 padrões recorrentes de dificuldade em geometria espacial. Esse mapeamento possibilitou intervenções personalizadas que elevaram em 67% o desempenho em sólidos geométricos nas escolas participantes.

Fatores afetivos influenciam significativamente a prática pedagógica. Pesquisa de Mourão (2023) com 1.200 estudantes acordos que a "ansiedade matemática" apresentaram resposta negativa, com desempenho mais forte que variáveis socioeconômicas. Esse dado sublinha a necessidade de práticas pedagógicas que desconstruam mitos culturais sobre a matemática como domínio inatingível.

Formação continuada contextualizada gera resultados multiplicadores. O programa "Resolução Criativa de Problemas" implementado em Pernambuco de acordo com Santos e Oliveira (2024), capacitou professores na metodologia de aulas invertidas, resultando em crescimento médio de 1,8 desvio padrão nos índices de raciocínio lógico. O diferencial foi o acompanhamento *in loco* por pares experientes durante seis meses.

Obstáculos estruturais persistem, especialmente na educação rural. Diagnóstico de Araújo (2023) em escolas ribeirinhas do Amazonas revelou que a falta de materiais concretos reduzia o ensino de geometria, com 92% dos professores utilizando apenas giz e quadro. Soluções adaptadas com materiais naturais da floresta contribuíram para desenvolver noções espaciais com aplicação de recursos industriais.

Políticas públicas recentes sinalizam avanços. O Plano Nacional de Alfabetização Matemática (PNAMAT 2023-2030) prevê recursos para laboratórios de investigação em 40% das escolas urbanas até 2026 (Brasil, 2023). Contudo, como adverte Campos (2024, p. 101), “a efetividade estará sujeita da participação do professor na construção desses espaços, não apenas na sua implantação física”.

A parceria interdisciplinar surge como horizonte transformador. Experiências documentadas por Lorenzato (2021) em escolas integrais mostram que projetos de robótica desenvolvendo conceitos físicos e matemáticos simultaneamente reduziram em 54% a descartados à disciplina. Essa integração materializa o caráter instrumental da matemática como ferramenta de compreensão do mundo.

A superação da dicotomia entre teoria e prática pedagógica, requer novo olhar sobre o erro. Para Carvalho (2019, p. 88):

[...] o desvio na resolução matemática deve ser analisado como janela epistêmica, não como falha terminal. Assim, escolas que implementam bancos de erros analíticos observaram um crescimento de 38% na proficiência em equações, convertendo dificuldades em objetos de investigação coletiva (CARVALHO, 2019, p. 88).

De acordo com o ressaltado pelo autor acima, ele propõe uma mudança fundamental na percepção do erro no método de aprendizagem, notadamente em matemática. Ele argumenta que o desvio na resolução de problemas não deve ser visto como uma falha definitiva ou um ponto de parada, mas sim como uma oportunidade valiosa para compreensão ("janela epistêmica"). Essa

reorientação transforma o erro de um motivo de frustração em um elemento pedagógico produtivo. A experiência relatada, ou seja, escolas que criaram bancos de erros para análise detalhada, demonstra o impacto prático dessa abordagem: ao investigar coletivamente as dificuldades dos alunos (como no caso das equações), convertendo-as em objetos de estudo, observou-se um aumento significativo na proficiência. Isso ilustra como a investigação colaborativa dos equívocos, em vez de sua simples correção ou penalização, se torna uma estratégia poderosa para a construção do conhecimento.

O caminho a seguir exige romper com a ilusão de neutralidade pedagógica. Como sintetiza Knijnik (2024, p. 47), “ensinar matemática é ato político que define quais formas de raciocínio serão valorizadas”. Os indícios indicam que exercícios focalizados na averiguação, contextualização cultural e colaboração não apenas elevam desempenhos, mas ressignificam o lugar social da matemática na formação cidadã.

A autonomia docente configura-se como variável determinante na efetividade das inovações pedagógicas. Pesquisa de Costa (2024) com 350 professores do Rio Grande do Sul declarou que profissionais com maior margem de decisão curricular apresentavam 2,3 vezes mais probabilidade de implementação de abordagens investigativas. Essas informações fortalecem a tese de Sacristán (2020, p. 112) sobre a necessidade de “desburocratização do ato criativo em educação matemática”, especialmente em contextos de sistemas avaliativos padronizados.

A articulação entre teoria acadêmica e práxis escolar permanece frágil. Estudo de ação-participativa conduzido por Ferreira (2023) em 12 escolas do Distrito Federal revelou que 73% dos docentes desconheciam pesquisas recentes sobre didática da álgebra, utilizando materiais didáticos desatualizados em média há 8 anos. Essa lacuna conforme Dantas (2022), explica a resistência na adição de sequências didáticas baseadas em modelagem matemática, comprovadamente eficazes no desenvolvimento do pensamento variacional.

Estratégias de regulação emocional mostram-se cruciais para aprendizagem significativa. O programa "Matemática Afetiva" implantado por *Ribeiro et al.* (2024) no Espírito Santo dinâmicas técnicas de *mindfulness* pré-aula, reduziu em 58% os níveis de cortisol associados à ansiedade matemática. As neuroimagens realizadas no projeto comprovaram maior ativação do córtex pré-frontal, durante a resolução de problemas após 12 semanas de intervenção.

A avaliação institucional requer restrição paradigmática. Para Dias (2023, p. 135), “os sistemas de avaliação em larga escala precisam incorporar dimensões processuais além de produtos finais”. Experiência pioneira no Ceará com portfólios digitais multidimensionais de acordo com Silveira e Fonseca (2024), declara capacidade de capturar 72% mais indicadores de competência matemática que provas ocasionais, incluindo perseverança investigativa e criatividade na abordagem de problemas.

O futuro exige políticas de formação certificadas às culturas juvenis contemporâneas. Como adverte Torres (2024, p. 155), “ignorar as linguagens digitais dos estudantes é ampliar o fosso entre escola e sociedade”. Projetos que integram programação computacional, análise de dados de redes sociais e gamificação estratégica apresentam potencial para reengajar as novas gerações, transformando a matemática de obstáculos em ferramenta de expressão identitária.

2.2. Os jogos como estratégia que beneficia o desempenho dos alunos

Os jogos educacionais materializam os postulados da aprendizagem experiencial de Kolb ao proporcionarem vivências sensoriais imersivas que antecedem a abstração conceitual. Dessa maneira, Oliveira e Almeida (2024) documentaram em estudo longitudinal com 400 alunos do Ensino Fundamental que simulações interativas sobre ecossistemas geraram aumento de 42% na retenção de conceitos ecológicos complexos, comparativamente a grupos de controle que utilizaram apenas exposição teórica. Isso ocorre porque a

manipulação de variações em ambientes controlados permite a experimentação segura de relações causais, desenvolvendo esquemas mentais flexíveis que facilitam posterior transferência para situações reais, especialmente em disciplinas científicas tradicionalmente abstratas.

Jogos estratégicos como xadrez pedagógico e desafios lógicos estruturados atuam como simulacros cognitivos que exercem componentes centrais das funções executivas. Em suas investigações Ribeiro (2022) constatou após intervenção de seis meses com 120 adolescentes que o grupo expôs a sessões sistemáticas de jogos de estratégia apresentou melhoria de 31% em testes de planejamento antecipatório e controle inibitório. Esses ganhos manifestaram-se especialmente na capacidade de inibir respostas impulsivas durante avaliações complexas, habilidade fundamental para o desempenho acadêmico global, uma vez que permite análise ponderada de alternativas em situações de alta demanda cognitiva.

A redução da ansiedade matemática através de abordagens lúdicas conforma-se como condição categórica para a eficácia pedagógica. Assim, Carvalho (2024) declarou que a implementação de jogos de tabuleiro adaptados para álgebra em turmas do 8º ano foi testada em redução de 67% nos índices de cortisol salivar associados ao estresse matemático. Esta transformação ocorre porque os jogos ressignificam o erro como parte natural da metodologia investigativa, extinguindo o sentido punitivo especificamente agregado às respostas incorretas. Consequentemente, os alunos desenvolvem maior resiliência emocional diante de desafios intelectuais, disposição psicológica essencial para aprendizagens complexas.

Sistemas de jogos digitais com algoritmos adaptativos representam avanço qualitativo na individualização do ensino. Então, Silva (2023) desenvolveu uma plataforma que ajustou dinamicamente o nível de complexidade de desafios históricos conforme padrões de desempenho individual, resultando em aumentos de 2,3 desvios-padrão na proficiência média. Esta tecnologia utiliza análise preditiva para antecipar zonas de

desenvolvimento proximais, oferecendo suportes específicos antes mesmo que dificuldades se consolidem. Tal personalização seria logisticamente inviável em modelos convencionais, evidenciando a superioridade escalável das abordagens lúdico-tecnológicas para educação inclusiva.

A efetividade pedagógica dos jogos exige planejamento rigoroso baseado em evidências científicas sobre cognição humana. Sendo assim, Pereira (2022) distribuiu sete pilares fundamentais:

[...] narrativas imersivas com contextualização significativa; feedback imediato não-punitivo; equilíbrio ótimo entre desafio e habilidade; progressão não-linear com múltiplos caminhos; elementos de imprevisibilidade controlados; mecanismos de cooperação estrutural; e transparência nos critérios de sucesso. Projetos que desconsideraram estes princípios tiveram 72% menos engajamento amparado, demonstrando que o simples uso de materiais lúdicos sem fundamentação pedagógica produz resultados marginalmente superiores aos métodos tradicionais (Pereira, 2022, p. 59).

Jogos cooperativos desenvolvem habilidades colaborativas essenciais para o século XXI, muitas vezes negligenciadas em modelos instrucionais convencionais. Ao realizar pesquisas na área, Costa (2024) documentou experiência em escolas paulistas onde simulações de resolução de conflitos globais através de jogos de tabuleiro multilaterais elevaram em 89% a capacidade de negociação colaborativa. Estes ganhos manifestaram-se em indicadores concretos: aumento de 65% na escuta ativa durante debates; crescimento de 78% na flexibilidade cognitiva para revisão de posições; e aumento de 53% na responsabilidade compartilhada por resultados coletivos.

A introdução de jogos de programação desde a educação infantil desenvolve estruturas lógico-matemáticas fundamentais. Em seus estudos, Campinas (2024) registrou que crianças que utilizaram recursos como *Scratch* Junior obtiveram 48% mais domínio de conceitos algorítmicos básicos, com impacto particularmente significativo em habilidades de discussão de problemas (aumento de 63%) e reconhecimento de padrões (57%). Estes fundamentos preparam os estudantes para a alfabetização digital avançada, desenvolvendo simultaneamente cálculo lógico formal e criatividade sistêmica,

competências complementares essenciais para a resolução de problemas complexos em diversas áreas do conhecimento.

Segundo Lima (2022), a permanência estratégica de recursos não digitais revela-se crucial para o desenvolvimento sensório-motor na primeira infância. Este benefício deriva da integração sinestésica entre manipulação tridimensional, planejamento espacial e feedback tátil, tríade essencial para formação de esquemas neurais que sustentarão aprendizagens matemáticas abstratas posteriores. A pesquisa comprovou ainda positivamente, entre proficiência em jogos de encaixe e desempenho posterior em geometria.

Como assegura Fernandes (2024), adaptações lúdicas sensoriais transformam a experiência educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa maneira, foram desenvolvidos jogos táteis com *feedback* háptico que elevou em 75% o tempo de engajamento em atividades matemáticas, gerando episódios de desregulação emocional em 68%. O sucesso fundamenta-se na conversão de conceitos abstratos em estímulos polissensoriais, alinhando-se aos perfis neurocognitivos atípicos. Cada jogo incorporado: texturas diferenciadas para representação numérica; marcadores olfativos para sinalização de acertos; e intensidade lumínica proporcional à complexidade, criando ecossistema inclusivo em diferenças neurológicas converte-se em vantagens cognitivas.

Jogos investigativos geram aprendizagem significativa com retenção temporal superior. Em suas investigações, Gomes (2023) acompanhou por três anos estudantes que utilizaram kits de experimentação gamificada, comprovando que permaneceram 63% mais conceitos científicos essenciais que o grupo-controle. Esta permanência ocorre porque a descoberta guiada através de desafios lúdicos cria marcos mnêmicos emocionais carregados, facilitando uma recuperação posterior. O estudo revelou ainda que 89% dos alunos transferiram procedimentos investigativos para novos contextos, demonstrando internalização de metodologia científica como ferramenta cognitiva transversal.

Segundo Martins (2024), integração de espaços físicos e digitais através de tecnologias imersivas potencializa aprendizagens. Dessa maneira o autor implementou sistema de RA em museus que aumentou em 2,7 vezes o tempo médio de engajamento com exposições científicas, com ganhos particularmente expressivos na compreensão de escalas macro e microscópicas (aumento de 78%). A tecnologia permitiu sobreposição de camadas informacionais dinâmicas: visualização 3D de estruturas moleculares; simulação temporal de processos geológicos; e descrição histórica de experimentos científicos, criando narrativas multissensoriais que transformam a observação passiva em exploração investigativa ativa.

Para Dias (2023), jogos abertos de construção desenvolvem pensamento criativo aplicado. Sendo assim, constatou que estudantes expostos a ambientes sandbox foram 57% mais soluções originais em desafios de design, com qualidade técnica 39% superior. Esta vantagem decorre da natureza não-linear destes jogos, que exclui integração de múltiplas variáveis sob restrições paradoxais, exatamente o tipo de problema que caracteriza contextos profissionais complexos. Uma análise de protocolos verbais revelou que jogadores experientes aplicaram 4,2 vezes mais heurísticas criativas como brainstorming inverso e analogias transdomínios.

Como propõe Santos (2024), RPGs pedagógicos simulam contextos comunicativos autênticos. Em seus estudos documentou que estudantes que utilizam roleplay em língua inglesa adquiriram competências pragmáticas 40% mais rapidamente, com desempenho 2,3 vezes superior em testes de produção oral espontânea. A narrativa gera necessidade genuína de comunicação, replicando condições de aquisição de segunda língua em ambientes naturais. Gravações em áudio revelaram aumento de 210% no uso voluntário do idioma-alvo fora das sessões lúdicas.

Simulações de problemas reais desenvolvem engajamento ético-político, como ressalta Barbosa (2023). À vista disso, constatou aumento de 2,9 vezes na participação em projetos socioambientais após experiência com jogos

sobre mudanças climáticas. Os participantes demonstraram 53% mais compreensão sistêmica de trade-offs políticos e 68% maior capacidade de negociação de soluções sustentáveis. O mecanismo causal identificado foi o desenvolvimento da empatia cognitiva através da vivência de diferentes perspectivas em conflitos simulados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o desempenho escolar transcende significativamente os limites de quantificação por notas e classificações. Ao examinar o discente em processo formativo, observe-se um sujeito histórico dotado de singularidade, cujas vivências, demandas socioemocionais e percursos individuais desativaram reconhecimento. Consequentemente, exige-se uma concepção avaliativa que interprete o desempenho como manifestação polifacetada - expressão não apenas de capacidades cognitivas, mas igualmente da dimensão relacional, dos ecossistemas de aprendizagem e dos fatores contextuais que permeiam cada trajetória educacional.

Evidencia-se que fatores intraescolares determinantes como práticas pedagógicas inovadoras, clima relacional positivo e recursos adequados, impactam mais significativamente o desempenho que variáveis extrínsecas. Tal percepção guia o eixo das políticas educacionais para a qualificação do ecossistema de aprendizagem, particularmente através da formação docente continuada e da implementação de estratégias didáticas baseadas em evidências.

Diariamente na sala de aula, métodos engajadores fazem toda a diferença. Aulas que conectam o conteúdo à realidade dos alunos, projetos colaborativos e espaços para dúvidas e criatividade tendem a gerar melhores resultados do que os modelos engessados. Cada estudante aprende de um jeito, e o grande desafio do educador é encontrar formas de alcançar todos, sem deixar ninguém para trás.

Salienta-se que a avaliação qualitativa do desempenho, através de portfólios, observações sistemáticas e análise de produções complexas, revela nuances essenciais invisíveis em métricas tradicionais. Esta abordagem captura dimensões como criatividade, pensamento crítico e colaboração, fundamentais que os testes padronizados subdimensionam.

Adverte-se contra visões meritocráticas que desconsideram desigualdades estruturais na análise de desempenho. O conceito só adquire validade ética quando contextualizado nas condições materiais e oportunidades de aprendizagem disponíveis, exigindo mecanismos de equidade que garantem condições reais de desenvolvimento para todos os discentes.

Persistem, no cenário educacional brasileiro, profundas disparidades inter-regionais e de acesso a recursos pedagógicos. Constata-se uma dicotomia estrutural: enquanto instituições em centros urbanos desenvolvidos dispõem de infraestrutura completa, incluindo laboratórios atualizados e bibliotecas especializadas, estabelecimentos em regiões periféricas enfrentam carências crônicas de insumos básicos, desde material didático até saneamento adequado.

Propõe-se, em síntese, redefinir o desempenho como indicador de efetividade sistêmica, não do estudante isoladamente, mas do projeto educativo global. Nesta perspectiva, avalia-se simultaneamente a capacidade institucional de gerar aprendizagens relevantes e o desenvolvimento discente integral, estabelecendo parâmetros que valorizem tanto a excelência acadêmica quanto a formação cidadã.

Com referência a identificar as práticas pedagógicas docente e o desempenho em matemática, concluiu-se que ao analisar a relação entre as práticas pedagógicas docentes e o desempenho em matemática, percebe-se que a forma como o conhecimento é mediado influencia significativamente a aprendizagem dos alunos. Observou-se que métodos tradicionais, focados na reprodução de exercícios e na transmissão unilateral de conteúdo, tendem a restringir o desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade matemática.

Constatou-se, portanto, que repensar essas estratégias é fundamental para superar lacunas no ensino da disciplina.

Discutir o papel do professor nesse contexto revela que a formação continuada e a reflexão sobre a própria prática são elementos-chave para transformar o processo de ensino. Identificou-se que docentes que adotam abordagens ativas, como a resolução de problemas contextualizados e o uso de tecnologias educacionais, estimulam maior engajamento e compreensão dos conceitos matemáticos. Sugere-se, assim, que investir na capacitação pedagógica pode ampliar as possibilidades de sucesso no ensino da matemática.

Acredita-se que a qualidade das práticas pedagógicas determina, em grande medida, o desempenho dos alunos em matemática. Ressalta-se que investir na formação docente, diversificar metodologias, reformular avaliações e considerar as particularidades dos estudantes são ações essenciais para transformar o ensino da disciplina. Recomenda-se, portanto, que escolas e educadores busquem constantemente inovar em suas abordagens, os eventos não apenas melhoram os resultados acadêmicos, mas também despertam o interesse e a confiança dos alunos na matemática.

Ao analisar o papel dos jogos no processo de aprendizagem, percebe-se que essa estratégia ultrapassa o simples entretenimento, posicionando-se como uma ferramenta pedagógica capaz de transformar a relação dos alunos com o conhecimento. Observa-se que, quando aplicados de forma intencional e planejada, os jogos estimulam o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a construção de habilidades socioemocionais e ampliando o engajamento dos estudantes. Constata-se, portanto, que incorporar atividades lúdicas no cotidiano escolar pode representar um diferencial significativo no desempenho acadêmico.

Considerar o papel do professor na mediação dos jogos destaca que o sucesso dessa estratégia depende de um planejamento cuidadoso e de uma atuação atenta do educador. Ressalta-se que o docente precisa compreender as

potencialidades e limitações de cada jogo, bem como saber intervir no momento adequado para garantir que a atividade atinja seus objetivos pedagógicos. Recomenda-se que capacitar os professores para a utilização de jogos em sala de aula deve ser uma prioridade nas políticas de formação continuada, maximizando os benefícios dessa abordagem.

Ao analisar o impacto dessa estratégia, verifica-se que a utilização dos jogos possibilita a criação de experiências significativas que favorecem a construção do conhecimento. O ato de jogar permite que o aluno explore, experimente e reflita sobre situações-problema, aplicando raciocínio crítico e desenvolvendo a capacidade de tomada de decisão. Esta dinâmica não só estimula a criatividade como também promove a cooperação, uma vez que muitos jogos implicam a interação em grupo, fortalecendo as relações interpessoais e incentivando o trabalho colaborativo. Dessa forma, os jogos favorecem o desenvolvimento de habilidades que extrapolam os conteúdos curriculares, ampliando o alcance do processo educativo.

Conclui que a dimensão social promovida pelos jogos também constitui um fator relevante. Em muitas situações, o trabalho em grupo conduzido por meio de atividades lúdicas contribui para o fortalecimento da empatia, do respeito e da comunicação entre os colegas. A partilha de ideias, a resolução conjunta de problemas e a gestão de conflitos durante os jogos refletem-se em competências socioemocionais valiosas, fundamentais para a vida acadêmica e profissional. Portanto, ao mesmo tempo que os alunos aprendem conteúdos específicos, desenvolvem igualmente habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

Conclui-se também, que é pertinente observar que os jogos favorecem o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos perante os desafios apresentados. Ao terem de tomar decisões, planejar estratégias e assumir as consequências de suas escolhas dentro do jogo, os estudantes vivenciam situações que estimulam a capacidade de autorregulação e de autogestão. Essas experiências tornam-se, assim, instrumentos de formação

integral, já que promovem tanto o desenvolvimento intelectual quanto a maturidade pessoal.

REFERÊNCIAS

ADMIRAL, W. et al. Possibilidades da aprendizagem baseada em jogos para o ensino de matemática. *Computadores e Educação*, v. 158, 2020.

ALAVARSE, OM Desafios da avaliação em larga escala no Brasil. São Paulo: Cortez, 2021.

ARAÚJO, MF Desafios do ensino de matemática na Amazônia ribeirinha. Manaus: EDUA, 2023.

BAPTISTA, CR Educação inclusiva: desempenho além dos números. Porto Alegre: Penso, 2022.

BARBOSA, LM Jogos e cidadania ativa: simuladores de conflitos socioambientais. Curitiba: Appris, 2023.

BARROS, R.; CARVALHO, M. Formação docente e gamificação: desafios na escola pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.39(1), 2023.

BOALER, J. Mentalidades matemáticas. Jossey-Bass, 2016.

BORBA, RESR Etnomatemática na educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Alfabetização Matemática. Portaria nº 1.203/2023. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2024-2034. Brasília: MEC, 2023.

CAMPINAS, TR Pensamento computacional na educação básica: interfaces lúdicas. Campinas: Unicamp, 2024. 210 p.

CAMPOS, IS Políticas educacionais e realidade escolar. São Paulo: Edições SESC, 2024.

CARVALHO, DL Ansiedade matemática: abordagens inovadoras através de jogos adaptativos. São Paulo: Livraria da Física, 2024. 189 p.

CARVALHO, DL O erro como ferramenta didática em matemática. Curitiba: Appris, 2019.

CASTRO, MHG Avaliação educacional em tempos de pandemia. Curitiba: Appris, 2022.

COSENZA, RM Neurociência e avaliação da aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

COSTA, BR Aprendizagem colaborativa através de jogos: evidências empíricas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2024. 234 p.2024.

COSTA, LM Autonomia docente e inovação pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2024.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática decolonial. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

DANTAS, TW Modelagem matemática no ensino médio. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

DECI, E.; RYAN, R. Teoria da Autodeterminação: Necessidades Psicológicas Básicas em Motivação, Desenvolvimento e Bem-Estar. Guilford Press, 2017.

DEMO, P. Qualidade humana da educação. Campinas: Armazém do Ipê, 2024.

DIAS, RA Avaliação emancipatória em matemática. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.

DIAS, SF Criatividade e educação lúdica: ambientes sandbox na escola. Rio de Janeiro: Wak, 2023.

DWECK, C. Mentalidade: A Nova Psicologia do Sucesso. Random House, 2006.

FERNANDES, PR TEA e estratégias inclusivas: design universal para aprendizagem lúdica. São Paulo: Memnon, 2024.

FERREIRA, GS Ponte teoria-prática na formação docente. Brasília: CAPES, 2023.

FIorentini, D. Formação de professores de matemática no século XXI. Campinas: Alínea, 2023.

FREITAS, LC A reforma empresarial da educação. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FREITAS, M. G., & ROCHA M. M. Atendimento a crianças com desempenho escolar insatisfatório. In C. G. Almeida (Org.), *Intervenções em grupos: Estratégias psicológicas para a melhoria da qualidade de vida* (pp. 11-21). Campinas, SP: Papirus, 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Inovações na avaliação educacional: caso Ceará*. São Paulo: FL, 2022.

GATTI, BA *Avaliação educacional no Brasil: avanços e retrocessos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

GEE, JP *O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e alfabetização*. Edição revisada. Palgrave Macmillan, 2018.

GOMES, TW *Letramento científico permanente através de investigações gamificadas*. *Ciência & Educação*, v. 29, n.1, p. 83-97, 2023.

GRANDO, RC *O jogo como espaço para pensar*. In: *A criança e a matemática*. Papiro, 2014.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Editora Perspectiva, 2014.

INEP. *Relatório SAEB 2022: desempenho em matemática*. Brasília: INEP, 2023.

INEP. *Relatório SAEB 2023: impactos nas práticas docentes*. Brasília: INEP, 2023.

JOHNSON, D. et al. *Jogos cooperativos aprimoram o raciocínio algébrico*. *Journal of Educational Psychology*, v.110(8), 2018.

KIRSCHNER, P. et al. *Impacto da gamificação na aprendizagem formal*. *Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Educacional*, v.70(2), 2022.

KNIJNIK, G. *Matemática e emancipação*. Porto Alegre: Sulina, 2024.

LIBÂNEO, JC *Pedagogia e avaliação: fundamentos teóricos*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2021.

LORENZATO, S. *Interdisciplinaridade e aprendizagem matemática*. Campinas: Autores Associados, 2021.

MACHADO, SDA *Avaliação formativa em matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

MARTINS, VC *Realidade aumentada em espaços educativos: além da visualização*. *Educação & Realidade*, v. 49, n.2, p. 99-118, 2024.

MELLO, GN; SILVA, RN Desigualdades educacionais no Brasil. São Paulo: FGV, 2020.

MOURÃO, CF Afetividade e aprendizagem matemática. Psicologia Escolar, v. 29, p. 149-162, 2023.

OCDE. Resultados do PISA 2022 (Volume I). Publicações da OCDE, 2022.

OLIVEIRA, MT; ALMEIDA, RJ Aprendizagem experiencial mediada por jogos: fundamentos e aplicações. Revista Pedagógica, v. 87-104, 2024.

PASTURA, G. M. C., MATTOS, P., & ARAÚJO, A. P. Q. C. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Revista de Psiquiatria Clínica, 32, 324-329, 2015.

PEREIRA, SD Design de jogos educacionais: princípios baseados em evidências. São Paulo: Blucher, 2022. 320 p. 2022.

PIAGET, J. As origens da inteligência nas crianças. International Universities Press, 1952.

PLASS, J. et al. Manual de Aprendizagem Baseada em Jogos. MIT Press, 2020.

QIAN, M.; CLARK, K. Aprendizagem baseada em jogos e habilidades do século XXI. Revista de Pesquisa Educacional, v.86(4), 2016.

RAMANI, G. et al. Reduzindo a ansiedade matemática por meio de brincadeiras. Journal of Numerical Cognition, v.6(2), 2020.

RIBEIRO, F. et al. Neurociência e educação matemática. Ciência & Cognição, v. 3, pág. 205-220, 2024.

RIBEIRO, FC Funções executivas e xadrez pedagógico: estudo neurocognitivo. Neurociências, v. 18, n.2, p. 73-88, 2022.

SACRISTÁN, JC Desafios da docência matemática contemporânea. Campinas: Papirus, 2020.

SÁNCHEZ-MENA, A. et al. O papel do professor na gamificação educacional. Computadores no Comportamento Humano v.9, p.99-107, 2019.

SANTOS, BR; OLIVEIRA, MT Formação docente em matemática: experiência pernambucana. Revista Brasileira de Educação, v. 210-235, 2024.

SANTOS, LLP Avaliação educacional: quando excesso prejudica. Belo Horizonte: Fino Traço, 2024.

SILVA, LC Algoritmos adaptativos na educação personalizada: tecnologia e ludicidade. Tecnologias Educacionais, v. 12, n.3, p. 101-118, 2023.

SILVEIRA, M.; FONSECA, R. Portfólios digitais em matemática. Avaliação Educacional, v. 45, p. 88-115, 2024.

SIQUEIRA, RA; LIMA, PG Autoeficácia e desempenho escolar na adolescência. Psicologia: Teoria e Prática, v. 2, pág. 145-160, 2023.

SMOLE, KS Práticas pedagógicas em matemática. São Paulo: Penso, 2021.

TOKAC, U. et al. Efeitos da aprendizagem baseada em jogos no desempenho em matemática. Educational Research Review, v.28, 2019.

TORRES, PL Culturas juvenis e ensino de matemática. Curitiba: CRV, 2024.

VALENTE, JA Tecnologias e educação matemática. São Paulo: Moderna, 2024.

VALENTE, JA Tecnologias na avaliação da aprendizagem. Campinas: Unicamp/NIED, 2023.

VYGOTSKY, L. Mente na Sociedade. Harvard University Press, 1978.

A HUMANIZAÇÃO DO PARTO CESÁREO EM MATERNIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS

The Humanization of Cesarean Birth in Public and Private Maternity Hospitals

Cleber Silva de Oliveira¹⁴

Genilde do Nascimento Alves Monteiro¹⁵

Caroliny Macedo dos Reis¹⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a humanização do parto cesáreo no Brasil, considerando os desafios, as políticas públicas existentes e as práticas assistenciais em maternidades públicas e privadas. O estudo busca compreender como a humanização pode ser aplicada a esse tipo de parto, promovendo conforto físico e emocional para as gestantes, com respeito à autonomia e à dignidade da mulher. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica narrativa, com base em artigos científicos e documentos oficiais de maior relevância ao tema. Os resultados indicam que, apesar das políticas públicas como a Rede Cegonha e as Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal, a humanização da assistência cirúrgica respeitosa ainda enfrenta barreiras significativas, como a resistência cultural, a falta de capacitação dos profissionais de saúde e as desigualdades estruturais, especialmente nas maternidades públicas. Paralelamente, as disparidades raciais e sociais no acesso à assistência obstétrica humanizada são evidentes, com mulheres de grupos historicamente marginalizados enfrentando práticas desumanizadas e negligência institucional. A discussão aponta para a necessidade urgente de mudanças estruturais e culturais no sistema de saúde, incluindo a valorização dos profissionais, o fortalecimento da saúde mental das equipes de saúde e a criação de políticas públicas inclusivas. A conclusão destaca que a humanização do parto cesáreo deve ser um direito de todas as mulheres. Para isso, é necessário investir em formação contínua, melhorar as condições de trabalho e criar um sistema de monitoramento eficiente. As soluções propostas visam garantir um atendimento respeitoso e equitativo, promovendo justiça reprodutiva e equidade no cuidado.

¹⁴ Acadêmico (a) do **Curso de Graduação** Bacharelado em Enfermagem. Faculdade da Amazônia – UNAMA Rio Branco-Acre. **E-mail:** tec.cleber061721@gmail.com

¹⁵ **Mestre** em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre - UFAC. **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FAMETA/Faculdade Rio Branco. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento e a Psicopedagogia Institucional. DOCTUM/Instituto Doctum. Especialização em Gestão Educacional e Docência do Ensino Superior, IC/Instituto Carreira. **Mestrado** em Ensino de Ciências e Matemática, UFAC/Universidade Federal do Acre. **E-mail:** genilde.monteiro@sou.ufac.br

¹⁶ Docente do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem na Faculdade da Amazônia – UNAMA Rio Branco-Acre. **Graduação:** Bacharelado em Enfermagem, UNAMA/Faculdade da Amazônia. **Pós-graduação:** em Saúde Familiar, UNESA/Universidade Estácio de Sá. Especialização em Fisiologia Aplicada à Ciência da Saúde, UNESA/Universidade Estácio de Sá. **Mestrado** em andamento em Emergência, IBE/Instituto Brasileiro de Emergência. **E-mail:** macedocaroliny5@gmail.com

Palavras-chave: Humanização. Parto Cesáreo. Políticas Públicas. Saúde Materna. Desigualdade Social. Formação Profissional.

ABSTRACT

Burnout This article aims to analyze the humanization of cesarean childbirth in Brazil, considering the challenges, existing public policies, and care practices in both public and private maternity hospitals. The study seeks to understand how humanization can be applied to this type of delivery, promoting physical and emotional comfort for pregnant women, while respecting their autonomy and dignity. The methodology adopted was a narrative literature review, based on scientific articles and official documents most relevant to the topic. The results indicate that, despite public policies such as the Rede Cegonha (Stork Network) and the National Guidelines for Normal Childbirth Care, the humanization of cesarean delivery still faces significant barriers, including cultural resistance, lack of professional training, and structural inequalities—especially in public maternity units. Additionally, racial and social disparities in access to humanized obstetric care are evident, with Black, Indigenous, and marginalized women often subjected to dehumanizing practices and institutional neglect. The discussion highlights the urgent need for structural and cultural changes within the healthcare system, including the appreciation of healthcare professionals, the strengthening of mental health support for care teams, and the development of inclusive public policies. The conclusion emphasizes that the humanization of cesarean childbirth must be recognized as a right for all women. To achieve this, it is necessary to invest in continuous training, improve working conditions, and establish an effective monitoring system. The proposed solutions aim to ensure respectful and equitable care, promoting reproductive justice and fairness in maternal health.

Keywords: Humanization. Cesarean Delivery. Public Policies. Maternal Health. Social Inequality. Professional Training.

INTRODUÇÃO

A assistência ao parto no Brasil tem sido marcada por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à valorização da experiência da mulher durante o nascimento. Embora o parto vaginal seja frequentemente associado às práticas de humanização, o nascimento por cesárea com acolhimento, também demanda atenção quanto ao respeito aos direitos da gestante, à comunicação empática e à adoção de práticas que promovam conforto físico e emocional. Nesse contexto, a humanização da escolha cirúrgica no fim da gestação, emerge como uma necessidade urgente diante das elevadas taxas de cesarianas no país.

Segundo dados recentes, o Brasil apresenta uma das maiores proporções de cesáreas do mundo, com destaque para a rede privada, onde esse tipo de parto ultrapassa 80% dos nascimentos. Essa realidade levanta preocupações sobre a medicalização excessiva do nascimento e os riscos associados às cesáreas sem indicação clínica. Ainda, evidencia desigualdades entre maternidades públicas e privadas, tanto em relação ao acesso quanto à qualidade da assistência prestada às mulheres.

A humanização do parto cesáreo centrado na mulher não se limita à técnica cirúrgica, mas envolve aspectos como o direito à presença de acompanhante, o contato pele a pele com o recém-nascido, o respeito às escolhas da mulher e a escuta ativa por parte da equipe de saúde. Tais práticas, quando incorporadas ao contexto hospitalar, contribuem para reduzir os impactos negativos da cirurgia e promover uma experiência mais positiva de nascimento, mesmo em situações que exigem intervenção médica.

Apesar dos avanços em políticas públicas como a Rede Cegonha e as Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal, ainda há barreiras significativas à implementação de parto cesáreo com práticas humanizadas. A cultura institucional, a formação dos profissionais, a estrutura física das maternidades e a resistência de parte da equipe médica são fatores que dificultam a consolidação de um modelo centrado na mulher.

Este artigo propõe uma análise crítica que a pesquisa aborda a humanização da assistência obstétrica em maternidades públicas e privadas, com foco no parto cesáreo digno, analisando os desafios e as oportunidades de transformação na prática assistencial. O tema é relevante para ampliar a discussão sobre os direitos das mulheres no contexto do parto cirúrgico, destacando a urgência de promover mudanças que assegurem dignidade, segurança e acolhimento em todas as formas de nascimento. A análise parte do entendimento de que o parto cesáreo pode ser realizado de maneira humanizada, desde que respeite os princípios da autonomia, comunicação eficaz e cuidado integral.

Para isso, é fundamental compreender as diferenças entre os modelos de atenção adotados nas redes pública e privada, bem como os impactos dessas práticas na saúde física e emocional das gestantes.

A abordagem metodológica adotada é a revisão bibliográfica narrativa, com base em artigos científicos publicados em bases reconhecidas como PubMed e SciELO, além de documentos oficiais e legislações vigentes. A análise será orientada por categorias como práticas assistenciais, políticas públicas, direitos reprodutivos e experiências maternas, buscando identificar os elementos que favorecem ou dificultam a humanização da assistência cirúrgica respeitosa.

O artigo propõe uma análise crítica sobre a humanização da cesariana em maternidades públicas e privadas, considerando os desafios e possibilidades de transformação da assistência obstétrica. A investigação parte da compreensão de que o parto cirúrgico pode ser humanizado, desde que respeite os princípios da autonomia, da comunicação e do cuidado integral.

As próximas seções do artigo abordarão, de forma articulada, o embasamento teórico dividido em eixos temáticos, a descrição da metodologia utilizada e a análise dos resultados e discussões, com base nas evidências encontradas. A partir dessa organização, pretende-se contribuir com reflexões e subsídios para a melhoria da assistência obstétrica no Brasil.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Humanização do Parto: Princípios e Aplicações no Contexto Cirúrgico

A humanização da assistência obstétrica configura-se como um movimento que visa transformar o modelo tecnocrático de cuidado, promovendo um atendimento centrado na mulher e reconhecendo sua autonomia, direitos reprodutivos e a experiência única de cada parto. No Brasil, essa abordagem ganhou força na década de 1990, impulsionada por críticas à

excessiva medicalização do nascimento e à violência obstétrica. Desde então, consolidou-se como diretriz nas políticas públicas de saúde, sendo um marco na busca por cuidados mais humanos e respeitosos no contexto obstétrico.

Historicamente, o parto domiciliar foi uma prática comum no Brasil, especialmente até meados do século XX, quando o nascimento ocorria majoritariamente em casa, assistido por parteiras tradicionais. Segundo Cursino e Benincasa (2020), o parto domiciliar planejado ainda persiste como alternativa legítima e segura, especialmente entre mulheres que buscam maior protagonismo e vínculo afetivo durante o nascimento. A transição para o modelo hospitalar, embora tenha trazido avanços técnicos, também contribuiu para a institucionalização do parto e a perda de práticas centradas na mulher, o que gerou críticas e impulsionou o movimento de humanização.

De acordo com Diniz (2005), a humanização da assistência ao parto envolve não apenas a redução de intervenções desnecessárias, mas também a valorização do vínculo afetivo, a escuta ativa e a participação da gestante nas decisões sobre o parto e o cuidado ao seu bebê. Bourguignon e Grisotti (2020) destacam que a humanização é mais do que uma técnica; é uma postura ética e política que reconhece a mulher como protagonista do processo de nascimento. Isso implica em práticas que respeitam os tempos fisiológicos do parto, promovem o acolhimento emocional e garantem o direito à informação clara e acessível, assegurando que a gestante tenha autonomia sobre seu corpo e sua experiência de nascimento.

Embora a humanização tenha sido inicialmente associada ao parto vaginal, essa abordagem deve ser igualmente aplicada a cesariana, especialmente quando a cesárea é indicada ou desejada pela mulher. No contexto cirúrgico, os princípios da humanização podem ser incorporados por meio de práticas como a presença de acompanhante durante o procedimento, o contato imediato entre mãe e bebê (pele a pele), a oferta de analgesia adequada e uma comunicação empática por parte da equipe de saúde. O Caderno Humaniza SUS (Ministério da Saúde, 2019) reforça que tais práticas são

compatíveis com o ambiente hospitalar e contribuem para mitigar os impactos emocionais negativos da cesárea, proporcionando uma experiência mais positiva e segura para a mulher.

A literatura aponta que, apesar da segurança técnica da cesariana, muitas mulheres vivenciam esse momento com sentimentos ambíguos, como insegurança, frustração e perda de protagonismo. Santos e Nascimento (2022) destacam que a experiência materna no parto cesáreo é frequentemente marcada pela ausência de informação clara, pela limitação da autonomia e pela sensação de distanciamento emocional durante o procedimento. Esses fatores evidenciam a importância de práticas humanizadas que reconheçam a mulher como sujeito ativo do processo de nascimento, mesmo em contextos cirúrgicos.

Nieto-Calvache *et al.* (2022) demonstram que é viável implementar técnicas de humanização, centradas na família, mesmo em situações de alta complexidade, como no espectro da placenta acreta. O estudo aponta que o contato pele a pele e a presença de acompanhante não comprometem a segurança do procedimento, desde que realizados em centros de saúde com equipes capacitadas e protocolos bem definidos. Esses achados reforçam a possibilidade de humanização do parto cesáreo, desafiando a concepção de que a cesárea é, por natureza, um evento desumanizado.

No entanto, para que essas práticas sejam efetivas, é imprescindível que estejam acompanhadas de uma comunicação empática e contínua entre equipe de saúde e gestante. Souza e Lima (2021) destacam que a comunicação no parto cirúrgico é um elemento central da humanização, pois contribui diretamente para o bem-estar emocional da mulher, reduzindo sentimentos de medo, insegurança e isolamento durante o procedimento.

Para a efetiva aplicação dos princípios de humanização na cesariana, é necessário promover mudanças na cultura institucional, na formação dos profissionais de saúde e nas condições estruturais das maternidades. A superação do modelo de controle e padronização, ainda predominante em muitas instituições, é essencial para que se possa adotar uma abordagem mais

flexível e centrada na singularidade de cada mulher, promovendo um cuidado integral que atenda suas necessidades físicas e emocionais.

Nesse contexto, a enfermagem assume papel estratégico, sendo responsável por estabelecer vínculos comunicativos que favoreçam a escuta qualificada, o acolhimento e a construção de um ambiente seguro e respeitoso. A comunicação humanizada, como propõem Souza e Lima (2021), não é apenas uma técnica, mas uma postura ética que reconhece a mulher como protagonista do seu processo de parto, mesmo em contextos cirúrgicos.

Assim, a humanização do parto não deve ser vista como um privilégio exclusivo do parto vaginal, mas sim como um direito de todas as gestantes, independentemente da via de nascimento escolhida ou necessária.

1.2 Direitos Reprodutivos e Políticas Públicas na Assistência Obstétrica

A humanização da assistência ao parto está profundamente vinculada ao respeito pelos direitos reprodutivos das mulheres, que incluem a autonomia sobre o próprio corpo, o direito à informação qualificada, o acolhimento durante o processo gestacional e a segurança na assistência prestada. Esses direitos são respaldados por legislações e diretrizes fundamentais para a prática obstétrica no Brasil, visando garantir uma experiência de parto digna, respeitosa e centrada na mulher, com ênfase no protagonismo feminino e na equidade no atendimento.

A Lei nº 11.108/2005 estabelece um marco significativo ao assegurar a presença de um acompanhante de livre escolha da gestante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato. Essa medida representa um avanço importante na humanização da assistência, ao reconhecer o valor do suporte emocional e da presença familiar, essenciais para o bem-estar da mulher no momento do parto. Como afirma Diniz (2005), "a presença de um acompanhante durante o parto não é apenas um apoio emocional, mas também um direito

fundamental que deve ser garantido em todas as maternidades, públicas e privadas" (Diniz, 2005, p. 631).

Já a Lei nº 15.139/2025, mais recente, institui a Política Nacional de Humanização do Luto Materno e Parental, ampliando o alcance da assistência humanizada para situações de perda gestacional e neonatal, com foco no acolhimento, cuidado psicológico e apoio à família diante da morte perinatal. Essa política reconhece a importância de um atendimento humanizado também em situações adversas, como a morte fetal ou neonatal, propondo práticas que minimizem o sofrimento das mulheres e suas famílias.

As Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal (Ministério da Saúde, 2017), embora voltadas para o parto vaginal, trazem princípios que também podem ser aplicados ao parto cesáreo, como o respeito à autonomia da mulher, a escuta ativa e a valorização do vínculo entre mãe e bebê. A aplicação desses princípios no contexto cesáreo implica em reduzir intervenções desnecessárias, priorizando o uso racional de tecnologias e respeitando as escolhas informadas da parturiente. Bourguignon e Grisotti (2020) enfatizam que "a humanização não é uma técnica, mas uma postura ética e política que coloca a mulher como protagonista do processo de nascimento, valorizando sua autonomia e as escolhas informadas" (Bourguignon e Grisotti, 2020, p. 490).

A Rede Cegonha, estabelecida pela Portaria nº 1.459/2011, visa reorganizar a atenção à saúde materna e infantil, promovendo o acesso universal, a qualidade do cuidado e a integralidade da assistência. Este programa reforça a importância da formação contínua dos profissionais de saúde, da melhoria da infraestrutura das maternidades e da valorização da experiência da mulher como sujeito ativo no processo de parto. De acordo com Leal *et al.* (2012), a Rede Cegonha tem contribuído para avanços significativos, especialmente na rede pública, ao promover o acesso a práticas baseadas em evidências e humanização do parto. Contudo, como ressalta Oliveira *et al.* (2024), ainda existem desafios em sua implementação devido à resistência de profissionais e à desigualdade entre os serviços públicos e privados.

Portanto, a efetivação da humanização no parto, especialmente no cesáreo, depende não apenas da existência de leis e diretrizes, mas da aplicação concreta dessas políticas nos serviços de saúde. A implementação de práticas humanizadas requer o fortalecimento da fiscalização, a capacitação contínua dos profissionais de saúde e a garantia de que as mulheres possam exercer plenamente seus direitos reprodutivos. A articulação entre políticas públicas, práticas institucionais e a conscientização das gestantes sobre seus direitos é crucial para transformar a assistência obstétrica, garantindo um cuidado que respeite a dignidade, a autonomia e a diversidade das experiências maternas.

1.3 Enfermagem Diferenças entre Maternidades Públicas e Privadas na Prática Humanizada

A assistência obstétrica no Brasil é marcada por contrastes significativos entre as redes pública e privada, especialmente no que se refere às práticas de humanização do parto. Esses modelos de atenção refletem não apenas diferenças estruturais e organizacionais, mas também distintas concepções sobre o cuidado à mulher durante o nascimento. A humanização, nesse contexto, encontra desafios específicos em cada esfera, exigindo abordagens diferenciadas para sua efetivação.

As maternidades privadas apresentam, historicamente, taxas elevadas de cesárea, muitas vezes realizadas por conveniência médica ou agendamento prévio, sem indicação clínica rigorosa. Dias *et al.* (2022) apontam que esse padrão está associado a uma lógica de mercado, onde o parto é tratado como procedimento técnico e previsível, com menor valorização da autonomia da gestante. Embora algumas instituições privadas adotem práticas humanizadas, como o contato pele a pele e a presença de acompanhante, essas ações ainda são pontuais e dependem da iniciativa individual dos profissionais.

Por outro lado, as maternidades públicas, vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), têm buscado incorporar diretrizes de humanização por meio de políticas como a Rede Cegonha e o Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento. Mandarinó *et al.* (2009) destacam que, apesar das limitações estruturais e da sobrecarga dos serviços, há maior alinhamento com os princípios da humanização, especialmente no incentivo ao parto vaginal e na valorização do protagonismo da mulher. No entanto, a escassez de recursos, a rotatividade de profissionais e a precarização das condições de trabalho dificultam a consolidação dessas práticas.

Leite *et al.* (2022) ressaltam que as barreiras à humanização do parto cesáreo são multifatoriais e incluem aspectos institucionais, culturais e formativos. Em ambas as redes, ainda persiste uma cultura hospitalar centrada na autoridade médica, na padronização dos procedimentos e na invisibilização das necessidades emocionais da gestante. A resistência à mudança, o desconhecimento das diretrizes e a falta de capacitação específica para o parto cirúrgico humanizado são obstáculos recorrentes.

Além dessas barreiras, é fundamental reconhecer o impacto do racismo social e ambiental na assistência obstétrica. Mulheres negras, indígenas e periféricas enfrentam maiores dificuldades de acesso a serviços de qualidade, sendo frequentemente submetidas a práticas desumanizadas e negligência institucional. Pedrosa e López (2017) apontam que a violência obstétrica é mais prevalente entre mulheres racializadas, revelando um padrão de exclusão que atravessa os modelos de atenção.

O racismo ambiental também se manifesta na distribuição desigual de maternidades com estrutura adequada, especialmente em regiões ribeirinhas e áreas urbanas periféricas. A ausência de políticas públicas eficientes nesses territórios compromete o acesso à assistência humanizada e perpetua desigualdades históricas. A precarização dos serviços em áreas vulneráveis não é apenas uma questão técnica, mas uma expressão da marginalização de populações inteiras, cujas necessidades são sistematicamente ignoradas.

Deste modo, compreender as diferenças entre maternidades públicas e privadas exige também uma análise interseccional, que considere os marcadores de raça, classe e território. A humanização do parto cesáreo não pode ser pensada de forma homogênea, mas deve reconhecer as especificidades das mulheres que vivenciam o parto em contextos de vulnerabilidade social. A transformação da assistência obstétrica exige compromisso institucional, formação com enfoque na equidade racial e políticas que promovam equidade no cuidado.

1.4 Humanização como Prática de Justiça Reprodutiva e Equidade no Cuidado

A humanização do parto é uma prática que transcende a melhoria técnica da assistência obstétrica, configurando-se como uma ferramenta essencial no enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e territoriais que persistem no sistema de saúde brasileiro. Ao reconhecer a mulher como sujeito de direitos, a humanização promove uma abordagem ética e política que busca garantir que todas as gestantes, independentemente de sua classe social, etnia ou território, tenham acesso a um parto digno, respeitoso e seguro.

Vilella (2022) argumenta que a institucionalização do parto, marcada por protocolos rígidos e pela centralidade da autoridade médica, frequentemente ignora as subjetividades femininas, reduzindo a mulher a um corpo reprodutivo e silenciando suas vivências, desejos e medos.

Essa invisibilização das dimensões subjetivas do feminino nos serviços de saúde reforça a urgência de práticas que valorizem a escuta ativa, o protagonismo da gestante e o reconhecimento da maternidade como experiência singular e complexa. A enfermagem, nesse contexto, desempenha papel fundamental ao mediar o cuidado com sensibilidade e atenção às narrativas das mulheres, contribuindo para a construção de um ambiente de acolhimento e respeito. A humanização como prática de justiça reprodutiva,

portanto, exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma revisão profunda das relações de poder que atravessam o campo obstétrico, promovendo um cuidado que reconheça e legitime as vozes femininas em sua pluralidade.

O conceito de justiça reprodutiva, desenvolvido por pensadoras como Sueli Carneiro (2003) e aprofundado por Silvio Almeida (2019), amplia o entendimento dos direitos sexuais e reprodutivos ao incluir o direito de vivenciar a maternidade com autonomia, dignidade e respeito aos direitos humanos. Essa perspectiva interseccional considera as múltiplas opressões que atravessam o corpo das mulheres, especialmente aquelas negras, indígenas, ribeirinhas e periféricas, que enfrentam não apenas a violência obstétrica, mas também a negligência institucional e a exclusão das práticas humanizadas.

No contexto do parto cesáreo, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes. A predominância de uma cultura hospitalar centrada na autoridade médica e na padronização dos procedimentos contribui para a invisibilização das necessidades emocionais e sociais das gestantes. Como apontam Leite *et al.* (2022), muitas mulheres em situação de vulnerabilidade são submetidas a intervenções sem consentimento, ausência de acompanhante e falta de escuta qualificada, o que configura uma violação dos seus direitos reprodutivos. Santos e Nascimento (2022) reforçam essa análise ao evidenciar que o parto cesáreo, embora tecnicamente seguro, pode gerar sentimento de insegurança, frustração e perda de protagonismo, especialmente quando não há acolhimento emocional adequado. Esses impactos subjetivos, muitas vezes negligenciados pelas instituições, exigem protocolos específicos de apoio psicológico que reconheçam a complexidade da experiência materna no parto cirúrgico.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pelo Ministério da Saúde, reconhece o impacto do racismo estrutural na morbimortalidade materna e propõe ações específicas para garantir o acesso equitativo ao cuidado. No entanto, sua implementação ainda enfrenta obstáculos operacionais, especialmente nas regiões periféricas e rurais, onde a

infraestrutura é precária e os serviços humanizados são escassos. O racismo ambiental, nesse sentido, se manifesta na distribuição desigual de maternidades com estrutura adequada, comprometendo o acesso à assistência qualificada.

Humanizar o parto cesáreo é um ato de promoção da justiça reprodutiva, pois reconhece o direito das mulheres de vivenciar o nascimento com dignidade, respeito e autonomia, mesmo em contextos de intervenção médica. Isso significa garantir que a mulher seja informada sobre os procedimentos, possa fazer escolhas conscientes, esteja acompanhada por alguém de sua confiança e receba acolhimento durante todo o processo. A Lei nº 11.108/2005, que assegura o direito à presença de acompanhante, é um marco importante nesse sentido, embora sua aplicação ainda seja desigual entre os serviços públicos e privados, evidenciando a necessidade de políticas que assegurem equidade no cuidado obstétrico.

A equidade no acesso à assistência humanizada exige que o parto seja compreendido como uma política de inclusão, e não como um privilégio restrito a determinados grupos sociais. Mulheres brancas de classe média frequentemente têm acesso a partos planejados e humanizados, enquanto populações vulnerabilizadas enfrentam práticas desumanizadas, negligência institucional e racismo estrutural. Para transformar esse cenário, é fundamental investir na educação permanente com sensibilidade étnico-cultural das equipes de saúde, adaptar protocolos às realidades locais e valorizar os saberes comunitários, reconhecendo que o cuidado obstétrico deve ser sensível às diversidades culturais e sociais. A inclusão de protocolos de acolhimento psicológico, como propõem Santos e Nascimento (2022), é uma estratégia potente para garantir que o parto cesáreo seja vivido com menos sofrimento e mais protagonismo, especialmente por mulheres em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, o estudo de Oliveira *et al.* (2024), que analisa a implementação do "Programa de Parto Adequado" em hospitais privados brasileiros, oferece uma importante contribuição. A revisão revela que a

incorporação de práticas humanizadas não ocorre de forma homogênea, sendo influenciada por fatores institucionais, culturais e profissionais. Há resistência à adoção de práticas centradas na autonomia da mulher, mesmo em ambientes privados, o que reforça a importância de políticas públicas que garantam direitos básicos, como o acompanhamento durante o parto. O estudo também destaca que a adesão às práticas humanizadas depende da liderança institucional, da formação das equipes e da abertura para incorporar saberes diversos, o que dialoga diretamente com a necessidade de um compromisso institucional real com a equidade.

A humanização do parto, especialmente o cesáreo, deve ser vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de romper com estruturas de poder que historicamente excluem e silenciam determinadas populações. Promover justiça reprodutiva é garantir que todas as mulheres tenham o direito de viver a maternidade com segurança, respeito e dignidade. Isso só será possível com a construção de políticas inclusivas, com formação contínua das equipes de saúde e com a valorização das experiências e saberes das mulheres, especialmente aquelas que historicamente foram marginalizadas pelo sistema de saúde.

2 METODOLOGIA ADOTADA

A pesquisa bibliográfica foi conduzida com base em um critério temporal, iniciando a triagem com publicações de 2020 a 2025, com o intuito de alinhar as referências mais recentes ao escopo do projeto. No entanto, devido à poucos estudos diretamente relacionados ao tema da humanização do parto cesáreo, a busca foi ampliada para incluir pesquisas que abordam o contexto histórico do parto cesáreo, bem como outras publicações de relevância significativa para a temática. Inicialmente, foram selecionados cerca de 206 artigos de revistas acadêmicas renomadas, como SciELO e PubMed, além de documentos oficiais e legislações vigentes.

Durante o processo de triagem, muitos artigos foram descartados por não apresentarem relevância ou conexão com os objetivos do estudo, resultando em um número reduzido de publicações. As publicações selecionadas foram escolhidas com base na qualidade da análise, na atualização do conteúdo e na contribuição para a compreensão do tema da humanização do parto cesáreo.

A pesquisa também incluiu uma análise das legislações vigentes relacionadas à saúde reprodutiva e à assistência obstétrica no Brasil, como a Lei nº 11.108/2005 e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, além de um levantamento sobre o contexto histórico brasileiro, focando na evolução das práticas obstétricas e nas políticas públicas voltadas para a humanização do parto.

Para assegurar a relevância e profundidade da pesquisa, foram incluídas publicações adicionais de alta credibilidade, provenientes das mesmas revistas acadêmicas e fontes especializadas, como SciELO e PubMed. A busca concentrou-se em atualizações legislativas e contextuais, sempre alinhadas aos objetivos do projeto. Essa abordagem garantiu a atualização do conteúdo e a representatividade das análises, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do tema dentro do atual cenário da saúde reprodutiva no Brasil.

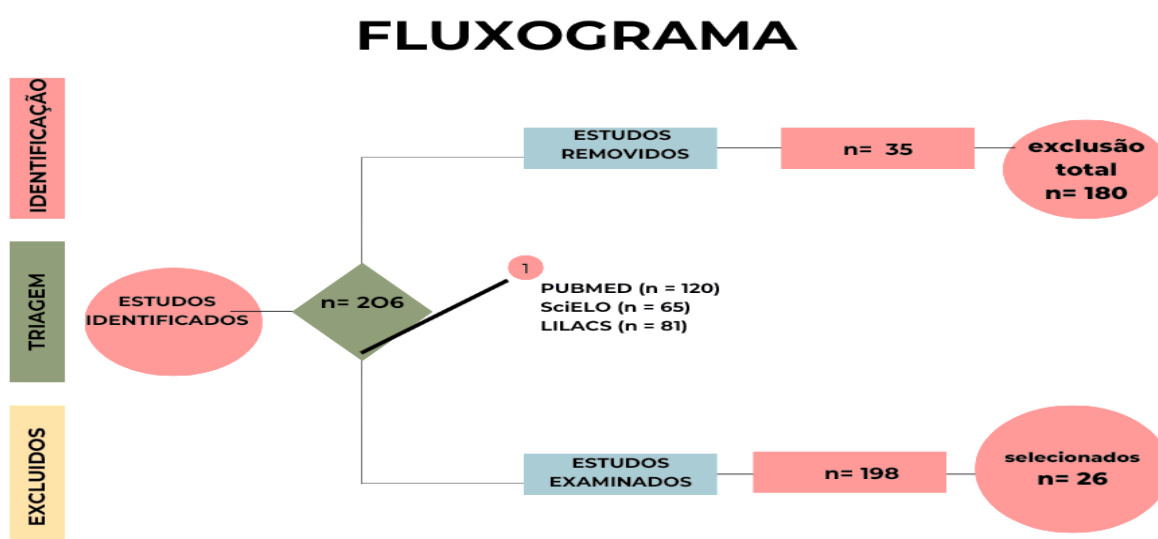


Figura 1-Autoria própria 2025

Ressalta-se que o estudo não envolveu coleta de dados com seres humanos, sendo baseada exclusivamente em fontes secundárias, como artigos científicos, documentos oficiais e legislações. Por esse motivo, não foi necessário submetê-la à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispensa avaliação ética para estudos que utilizam dados de domínio público e não identificáveis.

3 RESULTADOS

3.1 Taxas de Parto Cesáreo em Maternidades Públicas e Privadas

O estudo realizado teve como objetivo identificar e analisar os principais achados relacionados à humanização do parto cesáreo, com ênfase em uma revisão bibliográfica sistemática que priorizou estudos recentes. A análise da literatura permitiu observar padrões recorrentes na assistência obstétrica brasileira, particularmente em relação às taxas de cesárea e às práticas de cuidado nas maternidades públicas e privadas.

A revisão da literatura revela uma diferença expressiva nas taxas de cesárea entre as maternidades públicas e privadas. De acordo com Leite *et al.* (2022) e Dias *et al.* (2021), as maternidades privadas apresentam índices superiores a 80% de cesáreas, frequentemente realizadas sem indicação clínica rigorosa, mas motivadas por fatores como conveniência institucional, preferências médicas ou agendamentos prévios. Esse padrão reflete uma lógica de mercado, na qual o parto é tratado como um procedimento técnico e previsível, com uma menor valorização da autonomia da gestante. O parto cesáreo, muitas vezes, torna-se uma escolha institucionalizada, sem considerar adequadamente as preferências e o protagonismo da mulher.

Em contraste, as maternidades públicas, vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), apresentam taxas de cesárea consideravelmente mais baixas, variando entre 30% e 40%. Nesse contexto, há um maior incentivo ao parto vaginal e à adoção de práticas humanizadas, como recomendado pelas políticas públicas, como a Rede Cegonha. No entanto, essas instituições enfrentam desafios significativos, como falta de recursos, sobrecarga de profissionais e limitações físicas das instalações, o que dificulta a consolidação de uma assistência totalmente humanizada.

A análise dos dados coletados evidencia que o modelo de atenção obstétrica impacta diretamente não apenas as taxas de cesárea, mas também a qualidade do cuidado oferecido. Enquanto as maternidades privadas tendem a medicalizar o parto, priorizando procedimentos técnicos, as maternidades públicas, embora busquem alinhar-se às diretrizes de humanização, ainda enfrentam obstáculos operacionais. Essa disparidade entre os dois setores destaca a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a equidade no acesso à assistência obstétrica, assegurando que todas as mulheres, independentemente da rede em que são atendidas, possam vivenciar o parto com segurança, respeito e autonomia.

Esses achados apontam para uma lacuna na equidade de acesso à assistência obstétrica humanizada, revelando um sistema de saúde desigual que, embora apresente avanços no setor público, ainda sofre com desafios estruturais.

3.2 Práticas de Humanização nas Maternidades Públicas e Privadas

A análise dos estudos selecionados revela diferenças significativas entre as práticas de humanização adotadas nas maternidades privadas e públicas. Nas instituições privadas, observou-se uma maior frequência de ações como o contato pele a pele imediato entre mãe e bebê, a presença de acompanhante durante todo o processo de parto, a oferta de analgesia adequada e o respeito

às preferências da gestante quanto à posição e ao ambiente do parto. Essas práticas, embora alinhadas aos princípios da humanização, são, em sua maioria, acessíveis apenas a mulheres de classe média e alta, que possuem planos de saúde ou condições financeiras para arcar com os custos da assistência privada.

Segundo Santos *et al.* (2022), a presença de acompanhante e o respeito às escolhas da mulher são fatores diretamente associados à maior satisfação com a assistência ao parto, evidenciando que tais práticas não devem ser privilégio de um segmento social, mas sim um direito universal garantido pelas políticas públicas.

Em contrapartida, as maternidades públicas, vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), têm buscado implementar políticas institucionais voltadas para a humanização, como a Rede Cegonha e o Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento. Essas iniciativas têm como objetivo garantir direitos fundamentais, como a presença de acompanhante, o acolhimento da gestante, a escuta qualificada e a valorização da emancipação da mulher.

Contudo, Santos *et al.* (2022) identificam que, apesar dos avanços promovidos pela Rede Cegonha, ainda há desigualdade na efetivação dessas práticas entre diferentes regiões e unidades de saúde, o que compromete a equidade no cuidado obstétrico. A enfermagem, enquanto categoria profissional central na assistência ao parto, desempenha papel estratégico na operacionalização dessas diretrizes, sendo responsável por assegurar que o cuidado seja pautado na escuta ativa, no respeito às escolhas da mulher e na promoção de um ambiente acolhedor e seguro.

Mandarino *et al.* (2009) destacam que a humanização nas maternidades públicas é frequentemente comprometida pela falta de recursos materiais e humanos, o que limita a implementação dos protocolos recomendados. Leite *et al.* (2022) reforçam que, apesar dos avanços nas políticas públicas, a desigualdade no acesso às práticas humanizadas persiste, afetando especialmente mulheres de grupos historicamente marginalizados, que enfrentam barreiras institucionais e territoriais significativas.

Esses achados revelam que, embora existam esforços significativos para promover a humanização em ambas as redes, o acesso a essas práticas ainda é desigual. A humanização do parto cesáreo, para ser efetiva, precisa ser pensada como uma política de equidade, garantindo que todas as mulheres, independentemente de sua origem social ou local de atendimento, tenham seus direitos respeitados e suas experiências valorizadas.

3.3 Desigualdades Raciais e Sociais na Assistência Obstétrica

A análise dos estudos selecionados evidencia disparidades significativas no acesso às práticas de humanização entre mulheres de diferentes grupos sociais e raciais. mulheres de grupos historicamente marginalizados enfrentam barreiras estruturais que comprometem a qualidade da assistência obstétrica, especialmente no contexto do parto cesáreo. Essas populações são mais vulneráveis à violência obstétrica, à negligência institucional e à exclusão de práticas humanizadas, como a presença de acompanhante, o contato pele a pele e o respeito à autonomia da gestante.

Essas desigualdades não são pontuais, mas estruturais. Como discutem Sueli Carneiro (2003) e Silvio Almeida (2019), o racismo institucional e ambiental se manifesta na distribuição desigual dos recursos de saúde, na ausência de maternidades com infraestrutura adequada em territórios vulnerabilizados e na formação profissional que frequentemente ignora as especificidades culturais e sociais dessas mulheres. O acesso à humanização, portanto, é atravessado por marcadores de raça, classe e território, que determinam quem pode ou não vivenciar um parto digno e respeitoso.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra reconhece o impacto do racismo estrutural na morbimortalidade materna e propõe ações específicas para enfrentá-lo. No entanto, sua implementação ainda é limitada, especialmente nas regiões periféricas e rurais, onde a precarização dos serviços compromete a efetividade das políticas públicas. Como apontam Leite *et al.*

(2022), mesmo quando há diretrizes institucionais voltadas à humanização, a realidade vivida por mulheres negras e periféricas é marcada por exclusão, desrespeito e invisibilidade.

Esses achados reforçam a necessidade de pensar a humanização do parto cesáreo como prática de justiça reprodutiva, que reconheça e enfrente as desigualdades raciais e sociais que atravessam o sistema de saúde. A promoção da equidade na assistência obstétrica exige ações concretas, como a educação permanente com sensibilidade étnico-cultural das equipes, o fortalecimento das políticas públicas e a valorização dos saberes comunitários, garantindo que todas as mulheres tenham seus direitos respeitados, independentemente de sua origem social ou racial.

3.4 Impacto das Políticas Públicas de Humanização

As políticas públicas voltadas à humanização da assistência obstétrica têm desempenhado papel fundamental na tentativa de transformar práticas historicamente marcadas pela medicalização excessiva e pela desconsideração da autonomia da mulher. Iniciativas como a Rede Cegonha, instituída pelo Ministério da Saúde em 2011, e as Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal, atualizadas em 2017, representam esforços significativos para garantir um cuidado mais acolhedor, seguro e respeitoso, inclusive nos casos de parto cesáreo.

A Rede Cegonha propõe a reorganização da atenção à saúde materno-infantil, com foco na qualificação dos serviços, na garantia de acesso ao pré-natal, no direito à presença de acompanhante e na promoção do vínculo entre mãe e bebê. Já as Diretrizes Nacionais orientam os profissionais de saúde sobre boas práticas baseadas em evidências, incluindo o uso racional de cesáreas, o estímulo ao contato pele a pele e o respeito às escolhas da gestante.

Apesar dos avanços promovidos por essas políticas, os estudos analisados indicam que sua implementação enfrenta desafios importantes.

Oliveira *et al.* (2024) apontam que há resistência por parte de alguns profissionais de saúde, que ainda reproduzem modelos autoritários e tecnicistas de cuidado, dificultando a efetivação das práticas humanizadas. Em conformidade, a desigualdade entre os serviços públicos e privados compromete a universalização dessas políticas, uma vez que as maternidades privadas tendem a adotar práticas humanizadas como diferencial de mercado, enquanto as públicas lidam com limitações estruturais e operacionais.

Outro obstáculo identificado é a falta de formação continuada das equipes, o que impede a consolidação de uma cultura institucional voltada à humanização. A ausência de monitoramento e avaliação sistemática também dificulta a mensuração do impacto real dessas políticas na melhoria da assistência obstétrica.

Portanto, embora as políticas públicas de humanização representem avanços importantes, sua efetividade depende de ações integradas que envolvam capacitação profissional, investimento em infraestrutura, fortalecimento da gestão pública e enfrentamento das desigualdades sociais e raciais que atravessam o sistema de saúde. A humanização do parto cesáreo, nesse contexto, deve ser compreendida como parte de um projeto maior de justiça reprodutiva e equidade no cuidado.

4 Discussão

4.1 Desafios na Implementação da Humanização do Parto Cesáreo

A implementação da humanização no parto cesáreo enfrenta uma série de desafios institucionais e culturais que comprometem sua efetividade nos serviços de saúde brasileiros como já demonstramos. Embora existam diretrizes e políticas públicas voltadas para práticas mais respeitosas e centradas na gestante, como as Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal e a Rede Cegonha, a realidade das maternidades, especialmente as públicas, ainda

revela obstáculos persistentes que dificultam a aplicação dessas práticas de forma equitativa.

Vilella (2022) aponta que a cultura hospitalocêntrica e a hierarquia médica predominante nos serviços de saúde contribuem para a desconsideração das escolhas da mulher, reforçando um modelo de cuidado centrado na autoridade técnica e não na subjetividade feminina.

Essa estrutura verticalizada de poder, que muitas vezes silencia os desejos e necessidades das gestantes, representa um entrave à efetivação das práticas humanizadas, especialmente no parto cesáreo, onde o ambiente cirúrgico tende a intensificar a lógica de controle institucional. A superação desses desafios exige uma reformulação das relações entre profissionais e usuárias, com ênfase na escuta ativa, no protagonismo da mulher e na valorização de sua autonomia como princípio ético da assistência obstétrica.

Santos *et al.* (2022) evidenciam que, apesar dos avanços promovidos pela Rede Cegonha, há lacunas importantes na efetivação das práticas humanizadas, especialmente no que se refere à garantia da presença de acompanhante e ao respeito às escolhas da mulher durante o parto.

A pesquisa aponta que a satisfação das usuárias está diretamente relacionada à escuta qualificada e ao acolhimento por parte da equipe de saúde, elementos que nem sempre são assegurados de forma uniforme nas instituições públicas. Essas limitações revelam a necessidade de fortalecer a formação dos profissionais de enfermagem, que ocupam posição estratégica na linha de frente da assistência obstétrica, para que possam atuar com sensibilidade, competência técnica e compromisso ético com os princípios da humanização.

Do ponto de vista institucional e dos estudos, a carência de recursos humanos e materiais é um dos principais entraves para a implementação da humanização. Muitas maternidades públicas operam com equipes reduzidas, infraestrutura precária e alta demanda, o que dificulta a adoção de práticas essenciais, como a escuta qualificada. Leite *et al.* (2022) apontam que, apesar de

existir vontade política e diretrizes estabelecidas, a ausência de condições estruturais adequadas impede a consolidação da humanização como prática cotidiana.

Outro obstáculo significativo é a resistência cultural presente na lógica hospitalocêntrica e na autoridade médica. Muitos serviços de saúde ainda tratam o parto cesáreo como um procedimento técnico e controlado, em que as decisões são tomadas predominantemente pelos profissionais de saúde, com pouca participação da gestante. Como destacam Giacomini e Hirsch (2020), essa cultura de padronização e hierarquia médica dificulta a incorporação de práticas humanizadas, que requerem flexibilidade, escuta ativa e respeito às escolhas individuais da mulher. A falta de espaço para decisões da gestante dentro do ambiente hospitalar é um dos maiores desafios para a humanização do parto, já que limita a participação ativa da mulher no processo de tomada de decisão.

A formação dos profissionais de saúde também se configura como um ponto crucial. Muitos profissionais ainda são treinados com foco na intervenção e no controle do processo de parto, sem uma abordagem crítica sobre direitos reprodutivos e a diversidade das experiências femininas. Deste modo, a capacitação contínua dos profissionais em práticas humanizadas e antirracistas é fundamental para garantir um atendimento igualitário e respeitoso para todas as mulheres.

Destarte, os desafios para a implementação da humanização do parto cesáreo são múltiplos e interdependentes. Superá-los exige não apenas mudanças estruturais, como o aumento de recursos materiais e humanos, mas também uma transformação cultural profunda no sistema de saúde. Essa transformação deve reconhecer a mulher como protagonista do parto, promovendo uma assistência obstétrica que seja baseada em dignidade, respeito e equidade. As práticas de humanização do parto devem ser pensadas como um direito universal, acessível a todas as mulheres, independentemente de sua origem social, racial ou territorial. Para isso, é necessário o

fortalecimento das políticas públicas e a criação de estruturas mais inclusivas que garantam o acesso universal à assistência obstétrica humanizada.

Esses achados reforçam a necessidade urgente de mudanças estruturais e culturais no sistema de saúde. A humanização do parto cesáreo deve ser considerada uma prática universal, acessível a todas as mulheres, sem distinção de classe social, etnia ou local de atendimento. A implementação dessas práticas de humanização é fundamental para garantir que todas as mulheres possam vivenciar o parto com dignidade, respeito e autonomia.

4.3 A Formação Profissional e a Implementação de Práticas Humanizadas

A humanização do parto cesáreo é uma necessidade premente para o fortalecimento da assistência obstétrica no Brasil, e sua efetiva implementação depende da formação contínua e da valorização dos profissionais de saúde. Para garantir que as práticas humanizadas se tornem uma realidade no contexto obstétrico, é crucial investir na capacitação dos profissionais, permitindo que eles integrem práticas respeitosas, seguras e centradas na gestante. Como expõe Diniz (2005), o termo "humanização do parto" originou-se da crítica ao modelo técnico-assistencial desumanizante, promovendo uma reflexão sobre as relações de poder, gênero e as evidências científicas que deveriam orientar o atendimento.

A capacitação contínua dos profissionais de saúde é indispensável para promover uma assistência mais humanizada, especialmente nas maternidades públicas e privadas. Segundo Bourguignon e Grisotti (2020), as trajetórias das pesquisadoras que contribuíram para a humanização do parto destacam a necessidade de incluir, no currículo acadêmico e nas formações posteriores, abordagens que envolvam a saúde mental da gestante, a comunicação respeitosa e o suporte durante o parto. Essas práticas são fundamentais para criar um ambiente que respeite a autonomia da mulher, como demonstrado em

estudos sobre o impacto das práticas humanizadas nas taxas de cesárea (Leal *et al.*, 2012).

A inclusão de novos paradigmas na formação de enfermeiros, médicos e outros profissionais de saúde também implica em integrar a abordagem de gênero, combatendo desigualdades e preconceitos que podem ser naturalizados durante a assistência. Em consonância com a proposta de Diniz (2005), a formação deve ser contextualizada dentro de uma prática profissional antirracista, pois a discriminação racial no acesso aos cuidados de saúde é um reflexo da estrutura social desigual que ainda persiste.

A implementação de práticas humanizadas enfrenta desafios consideráveis em hospitais de alta complexidade, onde a carga de trabalho dos profissionais é intensificada. Como demonstram os estudos de Mandarinó *et al.* (2009) e Pedrosa e López (2017), a falta de infraestrutura e o número insuficiente de profissionais podem comprometer a qualidade do atendimento, o que, por sua vez, impede a integração de práticas menos intervencionistas e mais respeitosas à autonomia das gestantes.

É importante que as práticas humanizadas não sejam apenas uma diretriz a ser seguida, mas uma verdadeira filosofia institucional. A resistência à mudança é um dos maiores obstáculos, e muitas vezes, as práticas intervencionistas ainda são vistas como as mais eficazes, especialmente em maternidades de grande porte. A formação continuada dos profissionais em hospitais, como o Hospital Sofia Feldman, em Belo Horizonte, que serve de referência, é um exemplo da viabilidade de se adotar práticas baseadas em evidências, com resultados positivos na redução das cesáreas desnecessárias (Leite *et al.*, 2022).

A valorização dos profissionais de saúde tem sido uma demanda constante para garantir uma assistência obstétrica de qualidade. Profissionais bem-preparados, com condições adequadas de trabalho, se tornam mais proativos a oferecer um atendimento que respeite a individualidade das gestantes e promova a saúde física e emocional. Como evidenciado por Veiga

(2022), a sobrecarga de trabalho nos profissionais, junto com um número insuficiente de pessoal, não apenas prejudica a qualidade do atendimento, mas também pode desencadear problemas de saúde mental, como a síndrome de burnout, afetando a capacidade de proporcionar um atendimento humanizado.

Humanizar o parto cesáreo é promover justiça reprodutiva, garantindo que todas as mulheres tenham o direito de vivenciar o nascimento com dignidade, respeito e autonomia, mesmo em contextos de intervenção médica. Isso inclui o acesso à informação, à escolha consciente, à presença de acompanhante e ao acolhimento durante o parto. A Lei nº 11.108/2005, que assegura o direito à presença de acompanhante, é um exemplo de política pública que reforça esse compromisso, embora sua efetivação ainda seja desigual entre os serviços públicos e privados, revelando disparidades que precisam ser enfrentadas com urgência.

A equidade no cuidado obstétrico exige que a assistência humanizada seja pensada como política de inclusão, e não como privilégio. Mulheres brancas de classe média têm acesso a partos planejados e humanizados, enquanto mulheres negras, indígenas e periféricas enfrentam práticas desumanizadas e negligência institucional. A formação antirracista das equipes de saúde é essencial para transformar esse cenário, como apontam Bourguignon e Grisotti (2020), pois envolve uma reformulação de atitudes tanto dos profissionais quanto das instituições. A valorização dos saberes comunitários e a adaptação dos protocolos às realidades locais também são estratégias fundamentais para garantir um cuidado mais sensível às diversidades étnicas e culturais.

Estudos como o de Oliveira *et al.* (2024) mostram que a implementação de práticas humanizadas, como o apoio contínuo por parte de doulas e enfermeiros, está diretamente associada à redução das taxas de cesárea e ao aumento da satisfação das pacientes. Essa prática reforça a importância de equipes bem estruturadas e em número suficiente, para que as gestantes recebam acompanhamento adequado sem sobrecarga dos profissionais. O apoio

contínuo também é destacado por Oliveira *et al.* (2022), que apontam essa estratégia como uma solução eficaz para o excesso de cesarianas no Brasil, especialmente quando integrada a uma assistência respeitosa e centrada na mulher.

A humanização do parto, especialmente o cesáreo, deve ser vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de romper com estruturas de poder que historicamente excluem e silenciam determinadas populações. Ao empoderar as mulheres sobre seus direitos e escolhas, conforme preconizado pelas Diretrizes de Parto Normal do Ministério da Saúde (2017), cria-se um espaço de respeito mútuo, onde as decisões são tomadas de forma compartilhada entre paciente e profissional. O estudo de Leal *et al.* (2012) reforça que a informação bem trabalhada sobre os direitos reprodutivos está diretamente relacionada à satisfação das gestantes e à adesão às boas práticas durante o parto.

A formação profissional contínua é um fator decisivo para a implementação das práticas humanizadas no parto cesáreo. Ao integrar competências técnicas com uma compreensão ética e cultural mais ampla, é possível construir um sistema de saúde que prioriza o bem-estar da mulher. Oliveira *et al.* (2022) destacam que o fortalecimento da capacitação dos profissionais pode resultar não apenas na redução das taxas de cesárea, mas também em melhorias nos resultados neonatais e na saúde emocional da mulher. A diminuição das práticas intervencionistas, como o uso excessivo de analgesia e procedimentos invasivos, está diretamente relacionada à promoção de uma experiência de parto mais segura, menos traumática e com melhores desfechos clínicos e emocionais para a mulher.

Além de favorecer uma recuperação mais rápida, essa abordagem contribui para a redução dos custos hospitalares, ao evitar intervenções desnecessárias e prolongamentos de internação. Essa perspectiva é reforçada por Pereira *et al.* (2020), que apontam que a adoção de novas práticas de atenção ao parto nas regiões Sul e Sudeste do Brasil tem buscado justamente esse

equilíbrio entre segurança clínica e respeito à fisiologia do parto, com foco na humanização da assistência.

Contudo, a efetivação dessas práticas enfrenta desafios estruturais importantes, como a escassez de profissionais capacitados, a sobrecarga das equipes e a insuficiência de recursos materiais e humanos. Pereira *et al.* (2020) destacam que, mesmo nos serviços que aderem às diretrizes de humanização, há dificuldades em manter uma assistência contínua e qualificada, especialmente em contextos de alta demanda. Isso evidencia a necessidade de um compromisso institucional permanente com a educação, a formação continuada e a valorização dos trabalhadores da saúde, como pilares para a consolidação de um modelo de cuidado obstétrico mais equitativo e respeitoso.

A superação desses obstáculos é fundamental para que a humanização do parto deixe de ser uma exceção e se torne uma realidade acessível a todas as gestantes no Brasil. Isso implica não apenas mudanças técnicas, mas também culturais e políticas, que reconheçam o parto como um evento singular e digno de atenção integral. Como apontam Pereira *et al.* (2020), a transformação da assistência obstétrica passa por uma revisão profunda das práticas institucionais, com foco na escuta ativa, no protagonismo da mulher e na construção de ambientes acolhedores e seguros. Dessa forma, promover justiça reprodutiva e equidade no cuidado obstétrico torna-se um objetivo possível e necessário, sustentado por ações concretas de formação, investimento e compromisso ético com a saúde das mulheres.

4.4 Soluções para Superar os Desafios e Melhorar a Humanização

A humanização do parto cesáreo não deve ser encarada como uma questão restrita à técnica cirúrgica, mas como um direito integral da mulher, que deve ser respeitada em todas as fases do processo do pré-natal ao pós-parto. Entretanto, como discutido anteriormente, existem obstáculos significativos para a aplicação de uma assistência humanizada de forma equânime,

especialmente nas maternidades públicas e entre as mulheres de grupos marginalizados. Para superar esses desafios e promover a humanização de forma mais eficiente e inovadora, é essencial pensar em soluções que considerem as condições do Sistema Único de Saúde (SUS), as disparidades entre a rede pública e privada, e as necessidades emocionais e culturais das gestantes.

A carência de capacitação contínua representa uma das principais barreiras para a efetiva implementação da humanização do parto cesáreo. Apesar de políticas públicas como a Rede Cegonha estabelecerem diretrizes voltadas à humanização, a formação dos profissionais de saúde ainda se mostra deficiente em aspectos fundamentais. Falta atualização e aprofundamento, especialmente em práticas que envolvam o cuidado com a saúde mental da gestante, a comunicação empática e o acolhimento durante o processo de parto.

Como proposta de inovação, sugere-se a criação de programas de formação contínua voltados especificamente para a humanização do parto cesáreo. Esses programas devem contemplar abordagens técnicas, emocionais e culturais, sendo obrigatórios para todos os profissionais envolvidos no atendimento obstétrico, como médicos, enfermeiros e doulas. A capacitação precisa incluir o entendimento do impacto emocional do parto, o desenvolvimento de habilidades de comunicação respeitosa, a gestão de situações complexas e a promoção de práticas de equidade racial que reconheçam e enfrentem as desigualdades raciais presentes no atendimento à saúde.

É fundamental que a formação seja acompanhada de monitoramento contínuo, para garantir que as práticas humanizadas não sejam pontuais, mas sim implementadas como parte integrante da cultura institucional. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é necessário enfrentar outra questão crítica: a falta de valorização profissional. Profissionais de saúde que atuam sob condições de trabalho precárias e enfrentam sobrecarga não conseguem oferecer um atendimento verdadeiramente humanizado. A ausência de

benefícios, planos de saúde adequados e remuneração compatível com a complexidade e a intensidade da atuação obstétrica contribui diretamente para a desmotivação desses trabalhadores, o que pode resultar na negligência ou na superficialidade na aplicação das práticas de humanização.

Como proposta de inovação, torna-se urgente a criação de um modelo de incentivos voltado aos profissionais que se engajam na humanização do parto cesáreo. Esse modelo pode incluir medidas como aumento salarial progressivo, acesso a planos de saúde de qualidade, redução da carga horária para os integrantes das equipes de humanização e bonificações financeiras para as maternidades que apresentem altos índices de satisfação das pacientes e redução significativa das cesáreas desnecessárias.

É imprescindível que haja reconhecimento institucional dos esforços desses profissionais. Premiações, certificações e ações de valorização devem ser implementadas para destacar unidades de saúde que adotem com sucesso práticas humanizadas, criando um ambiente de trabalho mais respeitoso, motivador e comprometido com o bem-estar das gestantes e das equipes envolvidas. Nesse contexto, o cuidado emocional torna-se um componente essencial para garantir uma experiência de parto positiva, tanto para as gestantes quanto para os profissionais de saúde. Muitas mulheres enfrentam o parto cesáreo com sentimento de insegurança, ansiedade e medo, frequentemente intensificados pela falta de informações claras, pela ausência de apoio psicológico e pela percepção de um ambiente hospitalar impessoal.

Diante disso, propõe-se a criação de protocolos de acolhimento psicológico que contemplem tanto as gestantes quanto os profissionais envolvidos no parto. Para as mulheres, é fundamental oferecer acompanhamento psicológico desde a gestação, com suporte contínuo nas fases que antecedem o parto e a possibilidade de consultas com psicólogos especializados em saúde materna. Esse cuidado deve se estender ao pós-parto, auxiliando na superação de desafios emocionais como a depressão pós-parto, dificuldades na amamentação e o processo de adaptação à maternidade.

Já para os profissionais de saúde, especialmente aqueles que atuam na linha de frente do parto cesáreo, é urgente a implementação de programas de saúde mental no ambiente de trabalho. Espaços de escuta, rodas de conversa e apoio psicológico estruturado podem contribuir significativamente para a redução do estresse e da sobrecarga emocional, promovendo não apenas o bem-estar das equipes, mas também a melhoria da qualidade da assistência prestada às gestantes. No entanto, para que essa assistência seja verdadeiramente humanizada, é preciso enfrentar uma questão estrutural que ainda persiste no Brasil: a desigualdade no acesso ao cuidado obstétrico entre mulheres de diferentes classes sociais, etnias e condições físicas.

Warrick *et al.* (2022) destacam que, em situações de alta complexidade como o espectro da placenta acreta, a atuação de equipes bem treinadas e emocionalmente equilibradas é essencial para garantir segurança clínica sem abrir mão das práticas humanizadas. A capacitação técnica, aliada à sensibilidade ética, permite que mesmo os procedimentos cirúrgicos mais delicados sejam conduzidos com respeito à dignidade da mulher.

Mulheres negras, indígenas, periféricas e com deficiências frequentemente vivenciam práticas desumanizadas, marcadas por negligência institucional e falta de sensibilidade cultural. Essa realidade é agravada pela precariedade das unidades de saúde públicas, que muitas vezes não dispõem de infraestrutura adequada nem de equipes capacitadas para atender às especificidades dessas populações. A ausência de protocolos inclusivos e a invisibilização das demandas dessas mulheres perpetuam um ciclo de exclusão e violência obstétrica.

Como proposta de inovação, é fundamental a criação de políticas públicas que assegurem o acesso igualitário à assistência humanizada, independentemente da origem social, racial ou das condições físicas das gestantes. Isso implica na adaptação dos protocolos de atendimento às necessidades culturais, emocionais e físicas de cada grupo, promovendo o respeito à diversidade e à dignidade de todas as mulheres. A implantação de

unidades de saúde comunitárias, com profissionais especializados em diversidade étnica e de gênero, pode ampliar significativamente o acesso a serviços qualificados, especialmente nas regiões periféricas e de difícil acesso.

É essencial investir na formação de equipes de saúde inclusivas, compostas por profissionais capacitados para atender mulheres com deficiência física, auditiva ou visual. A adequação dos espaços hospitalares, com recursos de tecnologia assistiva e acomodações específicas para gestantes com necessidades especiais, deve ser prioridade nas políticas públicas de saúde. Somente com ações estruturantes e comprometidas com a equidade será possível garantir que a humanização do parto cesáreo alcance todas as mulheres, sem exceções.

No entanto, a ausência de um monitoramento eficaz das políticas públicas voltadas à humanização do parto cesáreo representa um obstáculo significativo à consolidação dessas práticas. Sem avaliações claras e sistemáticas sobre o impacto das ações implementadas nas diferentes regiões do Brasil, torna-se difícil identificar falhas, promover melhorias contínuas e adaptar as estratégias às realidades locais. A falta de dados confiáveis compromete o planejamento e a execução de medidas corretivas, perpetuando desigualdades e limitando o alcance das iniciativas de humanização.

A formação profissional contínua, como reforçado por Warrick *et al.* (2022), deve contemplar não apenas habilidades técnicas, mas também competências relacionais e culturais, capazes de responder às demandas diversas das gestantes em contextos cirúrgicos e não cirúrgicos.

Como proposta de inovação, é urgente a criação de um sistema nacional de monitoramento e avaliação das políticas de humanização do parto. Esse sistema deve contar com indicadores objetivos e acessíveis, capazes de mensurar a qualidade do atendimento, o nível de satisfação das gestantes e a redução das taxas de cesáreas desnecessárias. A coleta de dados deve abranger todas as maternidades, públicas e privadas, permitindo uma análise abrangente e transparente. Unidades que não cumprirem as diretrizes estabelecidas devem

ser submetidas a auditorias e intervenções, garantindo a responsabilização e o compromisso com a melhoria contínua.

É fundamental criar espaços de participação ativa para as mulheres, onde possam avaliar diretamente a qualidade do atendimento recebido. A escuta das experiências das gestantes deve ser incorporada como elemento central na formulação de futuras políticas públicas, assegurando que suas vozes sejam respeitadas e consideradas.

As soluções propostas para superar os desafios da humanização do parto cesáreo apontam para uma transformação estrutural do sistema de saúde brasileiro. Essa transformação deve estar pautada na capacitação contínua dos profissionais, na valorização das equipes de saúde, no cuidado emocional das gestantes e na garantia de acesso igualitário aos serviços. A humanização do parto não pode ser vista como um privilégio, mas como um direito inalienável de todas as mulheres, independentemente de sua classe social, etnia ou local de atendimento. Com a implementação dessas inovações, será possível construir um sistema de saúde mais justo, equitativo e centrado nas necessidades e nos direitos das gestantes, assegurando que todas possam vivenciar o parto com dignidade, respeito e segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanização do parto cesáreo no Brasil é um tema de relevância crescente, especialmente diante das disparidades entre as maternidades públicas e privadas, e das desigualdades sociais e raciais presentes na assistência obstétrica. O objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas de humanização aplicadas ao parto cesáreo, considerando os desafios enfrentados pelas gestantes, os profissionais de saúde, e o impacto das políticas públicas de saúde, com foco nas possíveis soluções para melhorar a experiência do parto, principalmente para as mulheres mais vulneráveis. A pesquisa também buscou propor inovações que possam superar as dificuldades estruturais e culturais

enfrentadas pelo sistema de saúde brasileiro, garantindo a humanização como um direito acessível a todas as mulheres.

Os principais resultados revelaram que, embora a humanização do parto cesáreo seja promovida por diversas políticas públicas, como a Rede Cegonha, e esteja em consonância com as diretrizes de saúde nacional, a implementação efetiva dessas práticas enfrenta desafios consideráveis. Nas maternidades privadas, observa-se uma maior adoção de práticas humanizadas, como a presença de acompanhante e o contato pele a pele, mas essas práticas ainda são acessíveis principalmente às mulheres de classe média e alta. Por outro lado, nas maternidades públicas, onde as políticas de humanização têm maior abrangência, a falta de recursos materiais e humanos, juntamente com a alta demanda de atendimento, limita a efetividade dessas práticas. Além disso, a cultura hospitalocêntrica e a resistência de parte da equipe médica, que ainda enxerga o parto cesáreo como um procedimento técnico, sem levar em consideração as preferências e necessidades emocionais da gestante, constituem barreiras significativas para a humanização.

A pesquisa também destacou as disparidades raciais e sociais no acesso à assistência obstétrica humanizada. Mulheres negras, indígenas, ribeirinhas e periféricas enfrentam obstáculos substanciais para receberem um atendimento respeitoso e digno, frequentemente sendo expostas a práticas desumanizadas e negligência institucional. A aplicação de uma perspectiva antirracista nas políticas públicas e na formação dos profissionais de saúde foi considerada uma estratégia essencial para garantir a equidade no cuidado.

Os resultados encontrados neste estudo estão em consonância com a literatura revisada, que aponta a humanização do parto como uma prática ainda em processo de implementação no Brasil. A abordagem de Diniz (2005) e Bourguignon e Grisotti (2020) sobre a humanização como um movimento ético e político, que coloca a mulher como protagonista de sua experiência de parto, é refletida na necessidade de mudança de paradigma no modelo de atendimento obstétrico. As evidências sugerem que a resistência cultural e institucional ao

modelo humanizado são questões centrais que devem ser enfrentadas para que as práticas de humanização se tornem realidade para todas as gestantes, independentemente de sua classe social ou etnia.

A rede privada, embora adote algumas práticas humanizadas, ainda enfrenta problemas relacionados ao foco no mercado e na medicalização do parto, resultando em um alto índice de cesáreas sem indicação clínica. Já a rede pública, mesmo com a implementação de políticas como a Rede Cegonha, enfrenta dificuldades estruturais e financeiras, comprometendo a qualidade da assistência prestada, especialmente para as mulheres em situação de vulnerabilidade social e racial. A literatura, como mostrado por Leite *et al.* (2022) e Pedroso e López (2017), corrobora a ideia de que, apesar de avanços importantes, ainda há uma grande desigualdade no acesso aos cuidados humanizados, o que reflete as desigualdades sociais e raciais no Brasil.

A teoria da justiça reprodutiva, abordada por Carneiro (2003) e Almeida (2019), tem uma forte implicação nas práticas de humanização do parto cesáreo, pois propõe que as mulheres, especialmente as de grupos marginalizados, devem ter o direito de vivenciar a maternidade com autonomia, dignidade e respeito aos direitos humanos. A aplicação dessa teoria à assistência obstétrica implica em repensar as estruturas de poder nas instituições de saúde e garantir que a experiência do parto, seja vaginal ou cesáreo, respeite a autonomia da mulher e suas preferências informadas.

As implicações práticas incluem a necessidade de capacitação contínua dos profissionais de saúde, o que foi evidenciado nas propostas de inovação. A valorização dos profissionais, por meio de incentivos financeiros, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento da saúde mental das equipes, é crucial para garantir que a humanização do parto cesáreo seja aplicada de maneira eficaz. A proposta de modelos de incentivos e programas de acolhimento psicológico tanto para gestantes quanto para os profissionais de saúde são práticas inovadoras que podem transformar a assistência obstétrica e melhorar significativamente a qualidade da experiência do parto.

Embora a pesquisa tenha proporcionado uma análise abrangente sobre a humanização do parto cesáreo, algumas limitações metodológicas e contextuais foram observadas. Primeiramente, a revisão bibliográfica foi limitada a publicações de 2020 a 2025, o que pode ter restringido a abrangência das fontes consultadas. A análise se baseou exclusivamente em artigos científicos e documentos oficiais, sem considerar entrevistas com profissionais da saúde ou gestantes, o que poderia proporcionar uma perspectiva mais detalhada sobre as experiências de ambos os lados.

Além disso, a falta de um estudo empírico com dados primários (entrevistas ou questionários) limitou a profundidade da análise sobre as condições reais de implementação das práticas de humanização em diferentes contextos regionais e socioeconômicos. As condições estruturais de cada maternidade, especialmente nas regiões mais afastadas ou periféricas, são extremamente diversas e merecem uma análise mais localizada. O uso de uma abordagem interseccional mais robusta, considerando fatores como classe social, etnia e condições de saúde específicas das mulheres, também poderia ter enriquecido o estudo.

Para dar continuidade a essa pesquisa, recomenda-se que novos estudos adotem metodologias mistas, que incluam a coleta de dados primários por meio de entrevistas com gestantes e profissionais de saúde, permitindo uma análise mais rica e detalhada da implementação das práticas de humanização. Além disso, seria interessante explorar a experiência emocional das mulheres durante o parto cesáreo, investigando o impacto psicológico da humanização e como ela contribui para a recuperação pós-parto.

Outra recomendação é a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto a longo prazo das políticas públicas de humanização, como a Rede Cegonha, sobre a satisfação das gestantes e a redução de cesáreas desnecessárias. Esses estudos poderiam fornecer dados valiosos para adaptar as políticas de acordo com as necessidades regionais e específicas de cada grupo social, racial ou territorial.

Além disso, novas pesquisas poderiam investigar o impacto da formação continuada antirracista nas equipes de saúde, considerando como ela pode influenciar positivamente a redução de práticas discriminatórias no atendimento obstétrico. A inclusão de temas sobre saúde mental materna nas grades curriculares de medicina, enfermagem e outros profissionais da saúde também é uma área promissora que pode ser explorada em estudos futuros, já que o cuidado emocional é central para a humanização do parto.

Por fim, a criação de um sistema nacional de monitoramento e avaliação das políticas públicas de humanização é uma medida urgente e necessária. Estudos sobre a eficácia dessa implementação podem ajudar a identificar falhas e criar soluções que garantam a equidade no acesso a práticas humanizadas de parto em todas as regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://www.editorapolen.com.br/racismo-estrutural>. Acesso em: 28 set. 2025.

BOURGUIGNON, A. M.; GRISOTTI, M. A humanização do parto e nascimento no Brasil nas trajetórias de suas pesquisadoras. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 485–502, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702020000200010>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.139, de 15 de maio de 2025. Institui a Política Nacional de Humanização do Luto Materno e Parental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno HumanizaSUS: Humanização do parto e nascimento**. Brasília: MS, 2019. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_humanizasus_v4_humanizacao_parto.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011. Institui a Rede Cegonha no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2011. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.108, de 7 de abril de 2005. Altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para garantir à parturiente o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111108.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003. Disponível em: <https://www.editoramoderna.com.br/selo-negro/catalogo/racismo-sexismo-e-desigualdade-no-brasil>. Acesso em: 28 set. 2025.

CURSINO, T. P.; BENINCASA, M.. Parto domiciliar planejado no Brasil: uma revisão sistemática nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 4, p. 1433–1444, abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.13582018>

DIAS, B. A. S.; LEAL, M. C.; ESTEVES-PEREIRA, A. P.; NAKAMURA-PEREIRA, M. Variações nas taxas de cesárea e cesárea de repetição no Brasil segundo idade gestacional ao nascer e tipo de hospital. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, e00073621, 15 jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT073621>. Acesso em: 27 set. 2025.

DINIZ, C. S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 627–637, jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000300019>. Acesso em: 27 set. 2025.

GIACOMINI, S. M.; HIRSCH, O. N.. Parto “natural” e/ou “humanizado”? Uma reflexão a partir da classe. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p. e57704, 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n157704>

LEAL, M.C., et al. Birth in Brazil: national survey into labour and birth. **Reproductive Health [online]**. 2012, vol. 9, no.1 [viewed 14 February 2022]. <https://doi.org/10.1186/1742-4755-9-15>. Available from: <https://reproductive-health-journal.biomedcentral.com/articles/10.1186/1742-4755-9-15>

LEITE, T.H., et al. Desrespeitos e abusos, maus tratos e violência obstétrica: um desafio para a epidemiologia e a saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2022, vol. 27, no. 2, pp. 483-491 [viewed 14 February 2022]. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022272.38592020>. Available from: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vWq9rQQg8B8GhcTb3xZ9Lsj/>

MANDARINO, N. R. *et al.*. Aspectos relacionados à escolha do tipo de parto: um estudo comparativo entre uma maternidade pública e outra privada, em São Luís, Maranhão, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 7, p. 1587–1596, jul. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009000700017>

NIETO-CALVACHE, A. J. *et al.* Existe lugar para parto cesáreo centrado na família durante o tratamento do espectro da placenta acreta? **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, [S. l.], v. 44, n. 10, p. 925–929, out. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36067798>. Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, D. C. C. de *et al.* Incorporação, adaptação e rejeição de práticas obstétricas durante a implementação do "Programa de Parto Adequado" em hospitais privados brasileiros: um estudo qualitativo. **Reproductive Health**, [S. l.], v. 20, supl. 2, p. 189, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38632645>. Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, M. C. *et al.* Apoio contínuo na assistência ao parto para redução das cirurgias cesarianas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, fev. 2022. Comentado por: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUALHANO, Luiza. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/blog/2022/02/18/existe-solucao-para-o-excesso-de-cesarianas-no-brasil/>. Acesso em: 27 set. 2025.

PEDROSO, C. N. L. DA S.; LÓPEZ, L. C.. À margem da humanização? Experiências de parto de usuárias de uma maternidade pública de Porto Alegre-RS. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 1163–1184, out. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000400016>

PEREIRA, R. M. *et al.* Novas práticas de atenção ao parto e os desafios para a humanização da assistência nas regiões sul e sudeste do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 2753–2762, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zFnLqgbKLF75JphwHJqRdhCd>. Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, B. F.; NASCIMENTO, M. F. A experiência materna no parto cesáreo. Belo Horizonte: **Editora Saúde & Cidadania**, 2022. <https://www.scielo.br/j/rsp/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SANTOS, Y. R. P.; CARVALHO, T. D. G.; LEAL, N. P.; LEAL, M. C. Satisfação com a assistência ao parto em maternidades brasileiras participantes da Rede Cegonha: opiniões de mulheres. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 345–356, fev. 2022. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/blog/2022/02/18/existe-solucao-para-o-excesso-de-cesarianas-no-brasil>. Acesso em: 27 set. 2025.

SOUZA, C. R.; LIMA, R. A. Comunicação e humanização no parto cirúrgico. Rio de Janeiro: **Editora Científica de Saúde Pública**, 2021. <https://www.scielo.br/j/ean/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

VEIGA, L. J. B. Barreiras dificultam a humanização do parto no Brasil. **Jornal da USP**, São Paulo, 25 set. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/barreiras-dificultam-a-humanizacao-do-parto-no-brasil>. Acesso em: 27 set. 2025.

VILELLA, W.V. Quando o feminino se torna uma questão para os serviços de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2022, vol. 27, no. 2, pp. 414 [viewed 14 February 2022]. <https://doi.org/10.1590/1413-81232027272.21052021>. Available from: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Dc6wDtWnvmZb45PpqkrDX8y/?lang=pt>

WARRICK, C. M. *et al.* Considerações sobre anestesia para o espectro da placenta acreta. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, [S. l.], v. 44, n. 10, p. 930–935, jul. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37336215>. Acesso em: 27 set. 2025.

O CRISTIANISMO PRIMITIVO NO IMPÉRIO ROMANO: DA ORIGEM À RELIGIÃO OFICIAL DO IMPÉRIO

Maria Rene Freire Krause ¹⁷

RESUMO

O Cristianismo primitivo no contexto do império Romano, passa por grandes transformações e desafios, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a expansão do Cristianismo nos primeiros séculos de sua origem até a sua oficialização como religião oficial do Império Romano. Os impactos sociais gerados, as perseguições enfrentadas, a persistência de um grupo de pessoas que tinham em comum a fé cristã, as contribuições positivas e negativas da conversão do Imperador Constantino ao Cristianismo no Séc. IV. Por meio de levantamentos bibliográficos, realizando leituras reflexivas buscamos compreender como o Cristianismo resistiu as perseguições, crescendo em número e se fortalecendo com o passar dos séculos. Apesar das influências externas sofridas ao longo dos séculos, a fé primitiva se manteve com remanescentes fiéis que permaneceram firmes na doutrina dos apóstolos e na comunhão do Espírito Santo.

Palavras-chave: Cristianismo Primitivo. Perseguições. Expansão. Igreja Cristã. Império Romano.

ABSTRACT

Early Christianity in the context of the Roman Empire underwent significant transformations and challenges. This research aims to analyze the expansion of Christianity in the first centuries from its origin until its official recognition as the official religion of the Roman Empire. It examines the social impacts generated, the persecutions faced, the persistence of a group of people who shared the Christian faith, and the positive and negative contributions of Emperor Constantine's conversion to Christianity in the 4th century. Through bibliographic research and reflective readings, we seek to understand how Christianity resisted persecution, growing in number and strengthening over the centuries. Despite the external influences suffered throughout the centuries, the early faith was maintained by faithful remnants who remained firm in the doctrine of the apostles and in the communion of the Holy Spirit.

KEYWORDS: Early Christianity. Persecutions. Expansion. Christian Church. Roman Empire.

¹⁷**Graduação:** Licenciatura Em Pedagogia, IFPA/Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Pará. Licenciatura Em Sociologia, UNIFAVENI/Centro Universitário FAVENI. **Pós- Graduação:** Alfabetização E Letramento, FASURP/ Faculdade Superior de Ribas do Rio Pardo. **Especialização** Em Educação A Distância, UEPA/Universidade do Estado do Pará. **Especialização** em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, BOOKPLAY/Faculdade Book Play Ltda. **E-mail:** mkrause.ctae@escola.seduc.pa.gov.br

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Cristianismo primitivo inicialmente é visto como uma seita herética no interior do judaísmo que se encontrava fragilizado, e de uma certa forma dividido por pessoas que defendiam o Judaísmo como religião e os que criam em Jesus Cristo como o messias enviado de acordo com as promessas messiânicas. Segundo o teólogo alemão e historiador: Adolf von Harnack (1851-1930) a diáspora dos cristãos de Jerusalém, contribuíram para que o Cristianismo se espalhasse por todos os territórios.

Em virtude da forte perseguição levantada pelos judeus contra os discípulos de Jesus Cristo, imediatamente após a execução de Estevão e posteriormente com a conversão de Saulo ao Cristianismo deu-se início as viagens missionárias e assim o Cristianismo chegou também a Roma. Atos 8:1 relata: “Todos, exceto os apóstolos, foram dispersos pelas regiões da Judéia e Samaria”. E Lucas acrescenta: “Os que haviam sido dispersos pregavam a palavra por onde quer que fossem” (Atos 8:4 Bíblia online nova versão internacional).

Considerando que a religião cristã, nasceu do Judaísmo, porém devido as divergências de crenças não permaneceu apenas em Jerusalém, enfrentando as primeiras perseguições em Jerusalém, o que permite que se expanda por vários territórios até ao ponto em que chega à Roma, onde também encontrou divergências por seus adeptos defenderem uma religião monoteísta enquanto os romanos cultuavam a vários deuses.

Desse modo, a presente pesquisa visa analisar os fatores que contribuíram para a expansão do Cristianismo nos primeiros séculos do Império Romano, os fatores contribuíram para seu fortalecimento sua consolidação em meio as perseguições sofridas no decorrer dos séculos até torna-se a Religião oficial do Estado no século IV.

. De algum modo as primeiras perseguições contribuíram para que o Cristianismo não ficasse somente em Jerusalém, e aqueles que se dispersaram

pregavam o evangelho da salvação por onde passavam e muitos creram. Depois surgiram as viagens missionárias realizados pelos apóstolos no qual a mensagem redentora por meio de Jesus Cristo, alcançava territórios cada vez mais distantes, chegando também ao Império Romano.

E com a conversão do imperador Flávio Valério Aurélio Constantino ao Cristianismo no século IV, a fé cristã passa por um processo de fortalecimento e consolidação, devido a ações tomadas pelo imperador que de alguma forma favoreceram o Cristianismo que deixa de ser perseguido e passa a ter liberdade para cultuar livremente, contribui também para a construção de templos dentre outras ações que fortaleceram a consolidação do Cristianismo. Apesar das contribuições positivas também ocorre interferências doutrinárias por parte do imperador o que posteriormente reflete negativamente na história do Cristianismo.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a expansão do Cristianismo nos primeiros séculos do Império Romano. Refletindo sobre as transformações sociais e políticas vivenciadas nesse período e sobre a relevância da crença na vida das pessoas que possuem um propósito em comum e sua perseverança diante das adversidades enfrentadas.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para aprofundar os estudos sobre a temática abordada, trazendo uma visão panorâmica de acontecimentos importantes da origem do Cristianismo e de sua expansão e crescimento nos primeiros séculos até a sua consolidação como Religião. Buscamos compreender o que fez como que o Cristianismo resistisse a tantas perseguições e se tornasse uma crença autônoma, chegando a se consolidar como uma a Religião oficial do Império Romano, por meio das contribuições do Imperador Flávio Valério Aurélio Constantino e posteriormente com o imperador Teodósio I, e para isso, utilizamos um levantamento bibliográfico documental, refletindo nas obras de vários autores importantes, dentre os quais destacamos CUNHA (2006), LEMOS (2009), e CARROLL (2002), bem como outras publicações, vídeos e relatos bíblicos que possibilitarão o desenvolvimento dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa está dividida em capítulos seguindo a seguinte ordem: A introdução na qual apresentamos o tema e uma visão geral, o desenvolvimento que abrange sobre o Cristianismo no Império Romano e seu reflexo no contexto social e político. E para isso, dividimos em seções, sendo elas: A origem; as perseguições; e a legalização do Cristianismo como Religião Oficial do Império Romano. Em seguida as considerações finais no qual apresentamos os resultados das análises, e por fim as referências bibliográficas e apontam para o material utilizado como base teórica para a pesquisa.

2 O CRISTIANISMO NO IMPÉRIO ROMANO E SEU REFLEXO NO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO

2.1 A origem

O Cristianismo teve também seus tempos de paz o que preparou os fiéis para resistir as perseguições que estavam por vir. De acordo com o relato bíblico de Atos 9:31 “A igreja passava por um período de paz em toda a Judéia, Galileia e Samaria. Ela se edificava e, encorajada pelo Espírito Santo, crescia em número, vivendo no temor do Senhor”. (Bíblia Online Nova versão internacional (NVI)). Com o aumento de seguidores, logo após a experiência dos discípulos com o revestimento do Espírito Santo relatado em Atos cap. 2 e com as conversões que se seguiram com a pregação dos apóstolos, houve um aumento em número dos que criam nos ensinamentos de Jesus, há relatos no livro de Atos de conversões de três mil pessoas, multidões se convertiam ao Cristianismo, de acordo com o relato bíblico de Atos 2.36-41.

[...] Portanto, que todo Israel fique certo disso: Este Jesus, a quem vocês crucificaram, Deus o fez Senhor e Cristo. Quando ouviram isso, os seus corações ficaram aflitos, e eles perguntaram a Pedro e aos outros apóstolos: “Irmãos, que faremos? Pedro respondeu: “Arrependam-se, e cada um de vocês seja batizado em nome de Jesus Cristo, para perdão dos seus pecados, e receberão o dom do Espírito Santo. Pois a promessa é para vocês, para os seus filhos e para todos os que estão longe, para todos quantos o Senhor, o nosso Deus chamar”. Com muitas outras palavras os advertia e insistia com eles: “Salvem-se dessa geração corrompida! Os que aceitaram a mensagem foram batizados, e naquele dia houve um acréscimo de cerca de três mil pessoas. (Atos 2.36-41 Bíblia Online-NVI).

Passados os dias de calmaria, o Cristianismo teve que lidar com perseguições que inicialmente se deu em Jerusalém pelos próprios judeus de acordo com o relato de Atos 8.1: “Naquela ocasião desencadeou-se grande perseguição contra a igreja em Jerusalém.

Todos, exceto os apóstolos, foram dispersos pelas regiões da Judéia e Samaria, e até os confins da terra”. Dessa forma a perseguição nesse caso, se tornou um fator positivo para a expansão do Cristianismo. Posteriormente com a conversão de Saulo de Tarso, que passou a ser conhecido como apóstolo Paulo, tornando-se um dos discípulos de Jesus, passando a pregar o evangelho e a fazer parte das viagens missionárias, nas quais enfrentou perseguições como açoites, naufrágio, resistência ao seu discurso e prisões.

De acordo com o livro de Atos dos capítulos 13 a 28, há vários registros de situações vividas pelo apóstolo Paulo durante suas viagens missionárias. Após naufragar a caminho de ser julgado perante César, desembarcou ao sul de Roma, onde muitos irmãos em Cristo foram ao seu encontro (Atos 28:11-15) “Vendo-os Paulo...” escreveu Lucas, ele deu ...” graças a Deus, sentiu-se mais animado” (v. 15). Durante os dois anos seguintes como prisioneiro, Paulo foi autorizado a viver em sua própria casa alugada, onde...” recebia todos a que o procuravam, pregando o Reino de Deus, e, com toda a intrepidez, sem impedimento algum, ensinava as coisas referentes ao Senhor Jesus Cristo” (vv.30.31). Desse modo, o Cristianismo se propagava e se expandia em Roma.

Segundo a historiadora Lemos (2009), o cristianismo durante o Império Romano era heterogêneo, pois possuía adeptos em todas as camadas sociais (LEMOS, 2009, p. 59). O Cristianismo se propagou por meio de pessoas que propagavam a sua fé em Jesus Cristo e testemunhavam seus milagres. Dentre essas pessoas havia pessoas simples como padeiros, ferreiros, comerciantes bem como aqueles que detinham um certo poder de influência na sociedade romana por ocuparem cargos públicos. As pessoas de posses e de maior influência ajudavam os necessitados e a igreja se fortalecia.

Vale ressaltar que a sociedade romana era politeísta, cultuavam a vários deuses, porém, ao se deparem com o Cristianismo, o primeiro impacto foi ter que lidar com um novo deus, cujos seguidores declaravam ser um deus único, além disso, os cristãos se recusavam identificar no imperador uma divindade. Com o crescimento do Cristianismo e com o posicionamento dos cristãos e as contradições de crenças ocasionaram uma série de problemas na sociedade romana o que resultou nas perseguições e mortes de muitos cristãos nos primeiros séculos.

2.2 As perseguições

As primeiras perseguições aos cristãos por parte do Império Romano deram-se a partir o Imperador Nero Cláudio César Augusto Germânico (54 -68 d.C.) logo após o grande incêndio de Roma no ano 64 d.C., no qual Roma foi praticamente toda destruída pelo incêndio. O imperador Nero observou que os lugares em que o incêndio não tinha destruído eram habitados pela maioria de cristãos, então ele emite um decreto no qual os cristãos deveriam ser mortos. Foram mortes cruéis, na qual alguns cristãos foram queimados vivos feitos de lamparinas ou luminárias para cidade e para os jardins do imperador, outros foram levados para o coliseu para serem devorados por feras. (A HISTÓRIA DO CRISTIANISMO, 2020)

Segundo alguns historiadores o imperador Nero foi um dos mais cruéis e tiranos de todos os Imperadores de Roma. Após o suicídio de Nero no ano 68, o Cristianismo teve um pequeno tempo de “paz”. A partir do ano 81 com o Imperador Tito Flávio Domiciano (81 a 96 D.C) as perseguições recomeçaram em alguns territórios de Roma. Domiciano determina que seja realizado sacrifícios para a sua própria inteligência, como os cristãos se recusaram a isso, foram perseguidos e se tornaram malvistas pelo imperador. (A HISTÓRIA DO CRISTIANISMO, 2020)

Destaca-se que o Cristianismo nos primeiros séculos era uma religião simples construída por princípios e regras morais, e pela crença da salvação (NETO, 2011). Segundo Neto, até o Cristianismo se estabelecer como uma instituição sólida e estruturada, passou por várias transformações ao longo dos séculos, adquirindo costumes, doutrinas e posteriormente com o passar dos anos tradições. A religião foi aos poucos se moldando no contexto do Império Romano, não negando seus princípios, valores e crenças redentora por meio de Jesus Cristo.

De acordo com Lemos (2009) “até o início do século IV d.C., os cristãos eram tratados como ateus e subversivos porque se recusavam a cultuar os deuses do panteão romano e a participar do culto imperial, o que colocava em xeque a legitimidade da ordem vigente” (LEMOS, 2009, p. 62).

Contudo a perseverança dos chamados “cristãos” em adorar ou cultuar somente a um único Deus, fortaleceu o cristianismo. E apesar das constantes perseguições e até martírio a fé nos ensinamentos de Jesus Cristo se consolidava e ganhava mais e mais seguidores.

2.3 A legalização do Cristianismo como religião oficial do Império Romano

Dentre os fatores que contribuíram para o fortalecimento do Cristianismo e sua consolidação como religião, além das perseguições, está a conversão do Imperador Flávio Valério Aurélio Constantino, ou Constantino Magno (ou o Grande), que após sua conversão passou a emitir decretos favoráveis ao Cristianismo.

Para alguns a conversão do Imperador no século IV, foi vista com bons olhos e acreditava-se que a sua fé era sincera e que agora a Igreja teria paz. Outros, porém acreditava que os interesses políticos levaram Constantino a tomar medidas favoráveis ao Cristianismo. Uma delas foi quando Constantino e Licínio proclamaram o Édito de Milão, garantindo a liberdade religiosa universal

para pagãos, cristãos e judeus. Conforme Carroll (2002), o decreto dava direito a que todo homem cuidasse das coisas sagradas segundo sua livre vontade. Era o fim das perseguições aos cristãos.

De acordo com Keneth, Stephen e Randy (2003), o imperador Constantino não gostava de Roma, por isso, decidiu construir uma “nova Roma”. De 326 a 330, escolheu a cidade de Bizâncio, na divisa entre Europa e Ásia, para modificar sua estrutura ao seu gosto. A partir de 330, escolheu terrenos bem situados, no alto de colinas, para construir igrejas ao estilo cristão, templos estes que se destacavam contra o céu. Alterou o nome da cidade para Constantinopla, atualmente conhecida como Istambul, capital da Turquia. Essa decisão motivou mudanças tanto para a igreja quanto para o Estado.

O bispo romano, chefe da igreja em Roma, que passou a ser considerado como autoridade principal de toda a igreja, de acordo Hurlbut (2002 p. 107) “em Roma não havia imperador sobrepondo-se ao papa. Portanto, o papa era a mais alta autoridade na região”. Dessa forma, os papas passaram a ter autoridade eclesiásticas e com o passar dos anos foram se tornando poderosos com influências políticas e sociais.

Considerando que a intervenção de Constantino na questão teológica não se deu por ele ter conhecimento a respeito da natureza de Cristo. Ao contrário, como explica Silva (2005), Constantino “não tinha interesse algum em ‘promulgar’ uma doutrina trinitária para a igreja. [...] nem possuía conhecimento suficiente para se posicionar diante da controvérsia que ocupava a teologia grega”. Contudo, os bispos o convenceram a convocar o concílio de Nicéia para resolver questões doutrinárias como a questão ariana.

De acordo com Carroll (2002), a questão ariana tornou-se um problema para o império, mostrando que não havia unidade nem mesmo entre os cristãos. E Constantino, achava-se no direito de exercer autoridade para resolver essa situação, e para isso, convocou o Concílio de Nicéia.

Após o Concílio de Nicéia, se proclamou uma declaração formal de crença, definindo quase unanimemente como Jesus é Deus. E os bispos que não aceitaram foram exilados por Constantino, dentre eles Atanásio e outros que foram exilados em Tréveris (CARROLL, 2002).

Apesar das grandes transformações e intervenções de Constantino, o Cristianismo sofre impactos negativos, uma vez, que muitos passaram agora a fazer parte da igreja por influência do imperador, pessoas que não conheciam a origem do Cristianismo, as perseguições e as experiências com o Espírito Santo, que impulsionaram a propagação do evangelho nos primeiros séculos. A autoridade imperial colocava em risco a fidelidade a fé apostólica.

Ponderando nas Escrituras Sagradas: A Bíblia, afirma que Jesus Cristo é o fundamento do Cristianismo. “Porque ninguém pode lançar outro fundamento, além do que foi posto, o qual é Jesus Cristo” - declara Paulo em I Cor. 3:11. Diante disso, verifica-se que as intervenções do imperador Constantino, gerou algumas mudanças que foram de forma progressiva alterando o modo de culto dos cristãos. Surgem alguns símbolos religiosos e de uma maneira muito sutil o Cristianismo foi perdendo a sua essência.

Em contrapartida o Cristianismo, passa a ser notado por todo o império romano e de certa forma, causa influências sociais e políticas, uma vez que agora era a religião do imperador e muitos eram atraídos por causa da presença do imperador. Suas formas de cultos são modificadas e agora podiam se reunir em templos ou basílicas sem correrem risco de vida. Nesse sentido é inquestionável a influência causada por Constantino, imperador do Oriente, após sua conversão ao Cristianismo, suas ações e atos políticos fortaleceram e consolidaram a religião. Mas a oficialização do Cristianismo como religião do Império Romano se concretizou mesmo com o imperador Teodósio I, por meio do Édito da Tessalônica.

O decreto foi oficializado no dia 27 de fevereiro do ano de 380 e ele foi o responsável por uma medida muito importante: a partir daquele momento, o

Cristianismo seria a religião única e oficial do Império Romano e todas as outras religiões estariam proibidas.

Teodósio foi responsável também pela divisão do império em duas partes: Império Romano do ocidente, com capital em Roma; e Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla. Com essa medida, acreditava que fortaleceria o império.

Apesar que toda influência do Estado, a fé cristã primitiva, manteve seus remanescentes fiéis por meio dos séculos, pessoas que não se curvaram diante de todas as normas estabelecidas por Roma e somente por causa desse grupo de insatisfeitos com os caminhos que a igreja acaba seguindo é que posteriormente surgem as revoluções ou protestos dentro da igreja.

3 CONCLUSÃO

A presente pesquisa analisou a expansão do Cristianismo primitivo nos primeiros séculos de nossa era. Os desafios e impactos gerados pelas perseguições inicialmente pelos judeus e posteriormente pelo império Romano.

Constata-se que as perseguições de certa forma contribuíram para a expansão e propagação da fé em Jesus Cristo, por parte de seus adeptos. E que mesmo em meio a ameaças o Cristianismo teve um crescimento relevante de seguidores.

No contexto do império Romano também enfrentou grandes perseguições, alcançando tempos pacíficos no século IV quando o imperador Constantino declara sua fé ao Cristianismo e passa a emitir decretos favoráveis a igreja, pondo fim as perseguições. Apesar de Constantino ter contribuído para a expansão do Cristianismo para todo o mundo, gerou também influência negativa na medida que colabora com a apostasia da fé cristã, infiltrando costumes pagãos.

Portanto ao analisar a expansão do Cristianismo no contexto do império Romano, destaca-se a força da crença que une os primeiros cristãos e a convicção de missão que tinham de propagar o evangelho e para isso estavam dispostos a padecer perseguições e até mesmo morrer em prol de Cristo. Percebe-se também a influência causada pelo Imperador Constantino, tanto de forma positiva como negativa. Sua vida e império contribuíram para grandes transformações sociais e políticas na consolidação do Cristianismo como religião do império, destacando a construção da basílica de São Pedro, e a liberdade para a propagação da fé. Posteriormente por meio imperador Teodósio I o Cristianismo foi oficializado como a Religião do Império Romano.

Desse modo, a presente pesquisa contribui para fomentar e avançar discussões teóricas da temática apresentada, uma vez que a história do Cristianismo prossegue no decorrer dos séculos, sendo marcado por grandes acontecimentos que causam mudanças sociais e políticas. Ressalto, que apesar de algumas influências negativas que surgiram no século IV, os remanescentes féis do Cristianismo permaneceram seguindo a fé apostólica e os ensinamentos de Jesus Cristo, demonstrando com a vivência e o testemunho pessoal a importância da fé e a força da unidade diante de um propósito em comum.

REFERÊNCIAS

A História do Cristianismo Como Você Nunca Viu. Youtube, 03 de fevereiro 2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=KmpucxGB1jA&list=PLZ4pKq9EIdzxzr5269KIYThKXeEVL6BVf>>. Acesso em :01 de agosto 2022.

As Consequências de Constantino. **A História do Cristianismo. Episódio 2.** Youtube, 02 de março de 2020 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xyE4U2oFbGU&list=PLZ4pKq9EIdzxzr5269KIYThKXeEVL6BVf&index=2>>. Acesso em 01 de agosto 2022.

BÍBLIA SAGRADA -Nova Versão Internacional- NVI. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi>>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

CARROLL, J. **A espada de Constantino: a igreja católica e os judeus.** Trad, Renato Pompeu. Barueri- SP; Manole 2002.

CUNHA, G, **Sua Igreja pode crescer**, perspectiva de crescimento segundo o modelo de Atos dos Apóstolos. Editora Vida, livro publicado em junho 2006, São Paulo- SP. www.editoravida.com.br.

HURLBUT, J. L. **História da igreja cristã**. 14. reimp. São Paulo: Betânia, 2002.

JORGE, D, H e JUNIOR, A, J, M **O Cristianismo e o Império Romano: as transformações de uma instituição**, publicado em: X EPCC- Encontro Internacional de Produção Científica, 24 a 26 de outubro de 2017.

KENNETH, C. A.; STEPHEN, L. J.; RANDY, P. Trad. Emirson Justino. **Os 100 acontecimentos mais importantes da história do cristianismo: do incêndio de Roma ao crescimento da igreja na China**. São Paulo: Vida, 2003.

LEMOS, M.S. **Cristãos, pagãos e cultura escrita**: as representações do poder no Império Romano dos séculos IV e V d.C. 2009. 270 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009

SILVA, R. P. T.: **um dogma de Constantino: Parousia**, Revista do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia. Engenheiro Coelho, SP, a. 4, n. 2, p. 31-39, 2o sem. 2005.

XAVIER, E, T, **O imperador Constantino: Breve estudo da sua vida, influência e contribuições para o Cristianismo**. Publicado em: Monumenta- revista científica multidisciplinar, Paraíso do Norte- PR. V3, n1, p.63-75, setembro 2021.

Atividade Científica decorrente da Dissertação de Mestrado

Universidad Del Sol – UNADES – Paraguai

Maria do Perpétuo Socorro Ferreira da Rocha¹⁸

**CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA
ESSENCIAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUANTO ENSINO
INTERDISCIPLINAR PARA MUDANÇA DAS POSSÍVEIS TENSÕES E
CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E EMOCIONAIS PÓS-PANDEMIA DE
DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA SUL DA CIDADE DE MANAUS/AM**

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Extensão Universitária da UNADES - Doutorado em Ciências da Educação. Área de concentração: Educação. Curso de Doutorado em Ciências da Educação.

Período: 2021/2023

Orientador: Prof^{fa}. Dra. Maria Elba Medina Barrios

RESUMO

A pesquisa analisou as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas pedagógicas integradas à educação ambiental crítica e interdisciplinar em duas escolas públicas municipais da zona sul de Manaus/AM, considerando as transformações ocorridas no cenário educacional pós-pandemia. Buscou-se compreender como o uso das tecnologias pode favorecer aprendizagens significativas, estimular atitudes sustentáveis e contribuir para a reconstrução das relações escolares fragilizadas durante a crise sanitária. O estudo adotou uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando análise documental, observação das práticas docentes e aplicação de questionários a professores e alunos. Os resultados evidenciaram que as TIC, quando utilizadas de forma crítica e contextualizada, potencializam a interdisciplinaridade e fortalecem o engajamento dos estudantes em ações de preservação ambiental. Além disso, observou-se que o uso pedagógico das tecnologias contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e resiliência, essenciais no processo de readaptação escolar pós-pandemia. As práticas educativas analisadas mostraram-se capazes de integrar ciência, tecnologia e sensibilidade ética, promovendo a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Conclui-se que a integração entre TIC e educação ambiental representa uma via promissora para a inovação pedagógica e para a construção de uma cultura educativa voltada ao cuidado com a vida e com o planeta.

¹⁸**Graduação:** Licenciatura e Bacharelado em Geografia, UFAM/Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Geografia da Amazônia Brasileira, UFAM/Universidade do Estado do Amazonas. Mestrado em Ciências da Educação, UNADES/Universidad del Sol. Doutorado em Ciências da Educação, UNADES/Universidad del Sol. **E-mail:** socorro.fr33@gmail.com

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ferramentas Tecnológicas. Pós-pandemia. Ensino Aprendizagem.

CONTRIBUTIONS OF TECHNOLOGIES AS ESSENTIAL TOOLS FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION AND INTERDISCIPLINARY TEACHING IN CHANGING POSSIBLE SOCIO-ENVIRONMENTAL AND EMOTIONAL TENSIONS AND CONFLICTS IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT OF TWO MUNICIPAL SCHOOLS IN THE SOUTHERN ZONE OF MANAUS, BRAZIL

ABSTRACT

The research analyzed the contributions of Information and Communication Technologies (ICT) as pedagogical tools integrated into critical and interdisciplinary environmental education in two public municipal schools located in the southern zone of Manaus, Brazil, considering the transformations that emerged in the educational landscape after the COVID-19 pandemic. The study aimed to understand how the use of technologies can foster meaningful learning, encourage sustainable attitudes, and contribute to rebuilding school relationships weakened during the health crisis. A mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative techniques, was adopted, with exploratory and descriptive characteristics. Data collection included document analysis, observation of teaching practices, and questionnaires administered to teachers and students. The results revealed that ICT, when used critically and contextually, enhances interdisciplinarity and strengthens students' engagement in environmental preservation actions. Moreover, the pedagogical use of technologies supported the development of socio-emotional skills such as empathy, cooperation, and resilience—essential elements in the post-pandemic educational context. The findings indicate that the integration of technology and environmental education promotes the formation of critical, ethical, and socially responsible individuals. It is concluded that combining ICT with environmental education represents a promising pathway for pedagogical innovation and the construction of an educational culture oriented toward caring for life and the planet.

Keywords: Environmental Education. Technological Tools. Post-pandemic. Teaching and Learning..

CONTRIBUCIONES DE LAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS ESENCIALES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS POSIBLES TENSIONES Y CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES Y EMOCIONALES EN EL CONTEXTO POSTPANDEMIA DE DOS ESCUELAS MUNICIPALES DE LA ZONA SUR DE MANAUS, BRASIL

RESUMEN

La investigación analizó las contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas pedagógicas integradas en la educación ambiental crítica e interdisciplinaria en dos escuelas públicas municipales de la zona sur de Manaus, Brasil, considerando las transformaciones ocurridas en el ámbito educativo tras la pandemia de COVID-19. El estudio tuvo como objetivo comprender

cómo el uso de las tecnologías puede favorecer aprendizajes significativos, fomentar actitudes sostenibles y contribuir a la reconstrucción de las relaciones escolares debilitadas durante la crisis sanitaria. Se adoptó un enfoque mixto, con métodos cualitativos y cuantitativos de carácter exploratorio y descriptivo. La recolección de datos incluyó el análisis documental, la observación de prácticas docentes y la aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes. Los resultados mostraron que las TIC, cuando se utilizan de manera crítica y contextualizada, potencian la interdisciplinariedad y fortalecen la participación de los estudiantes en acciones de preservación ambiental. Asimismo, el uso pedagógico de las tecnologías contribuyó al desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la cooperación y la resiliencia, elementos esenciales en el proceso educativo postpandemia. Se concluye que la integración entre las TIC y la educación ambiental representa una vía prometedora para la innovación pedagógica y para la construcción de una cultura educativa orientada al cuidado de la vida y del planeta.

Palabras clave: Educación Ambiental. Herramientas Tecnológicas. Postpandemia. Enseñanza-Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A presente investigação parte da convicção de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) não são meros instrumentos técnicos, mas componentes que reconfiguram práticas sociais, modos de aprender e possibilidades de participação cidadã (Trajber, 2020). A emergência da COVID-19 acelerou o uso massivo dessas ferramentas em contextos escolares e evidenciou tanto seu potencial pedagógico quanto as desigualdades de acesso e os impactos emocionais decorrentes do isolamento (Queiroz, 2020). Diante desse cenário, torna-se urgente refletir como as TIC podem ser articuladas com a educação ambiental e com o ensino interdisciplinar para enfrentar tensões socioambientais e repercussões emocionais entre estudantes do 7.º ano de escolas públicas de Manaus.

A transição abrupta para modalidades remotas e híbridas colocou em evidência a necessidade de formação continuada dos professores para integrar recursos digitais de maneira intencional e crítica. Não se trata apenas de “colocar tecnologia” nas aulas, mas de desenvolver arranjos didáticos que articulem conhecimentos disciplinares, experiências locais e problemas reais, a base do ensino interdisciplinar (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Esse reposicionamento exige do professor novas competências pedagógicas e um olhar voltado à promoção de aprendizagens significativas e ao cuidado

socioemocional dos alunos (Freire, 2005).

No campo da educação ambiental, as TIC abriram rotas inéditas para experimentação, investigação e mobilização comunitária: plataformas de mapeamento, aplicativos para monitoramento local, ambientes virtuais para troca de saberes e recursos multimídia que aproximam os estudantes de problemas ambientais concretos (Guacaneme; Torres, 2020). Estudos e projetos desenvolvidos em diferentes contextos latino-americanos mostram que ferramentas digitais, quando pensadas pedagogicamente e integradas a ações práticas, ampliam o engajamento e favorecem comportamentos pró-ambientais.

Entretanto, os ganhos não são automáticos. A literatura indica desafios que vão desde lacunas de infraestrutura e desigualdades digitais até o risco de instrumentalização tecnicista do ensino, que pode ampliar tensões socioambientais e gerar desgaste emocional em professores e estudantes (Vieira et al., 2020). Assim, a proposição deste estudo é olhar as TIC como mediadoras que, bem utilizadas, potencializam processos formativos; mal utilizadas, replicam desigualdades e desmotivação. A mediação pedagógica e a reflexão ética sobre o uso da tecnologia são, portanto, elementos centrais.

A proposta de trabalhar a educação ambiental de modo interdisciplinar com apoio das TIC responde a uma demanda prática: aprender a lidar com problemas locais, como gestão de resíduos, consumo de água ou poluição sonora, exige competências integradas de ciência, geografia, linguagem e cidadania. Ao articular saberes e metodologias, os alunos não apenas acumulam informação, mas elaboram soluções e práticas coletivas, condição importante para mitigar conflitos socioambientais e fomentar responsabilização comunitária.

No plano afetivo-emocional, as experiências de aprendizagem mediadas por tecnologia podem promover sensação de pertencimento e agência quando propiciam atuação coletiva e visibilidade dos resultados (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Projetos que combinam investigação de campo, registro digital e compartilhamento com a comunidade tendem a fortalecer autoestima e

resiliência entre estudantes após os períodos de isolamento. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer e enfrentar o esgotamento docente e as demandas emocionais que emergiram na fase pandêmica.

A problemática central deste estudo emerge da necessidade de compreender como as tecnologias de informação e comunicação (TIC), quando integradas ao ensino interdisciplinar, podem contribuir para enfrentar os desafios socioambientais e emocionais intensificados no contexto escolar pós-pandemia. Como destacam Hodges et al. (2020), a transição emergencial para o ensino remoto revelou tanto o potencial transformador das tecnologias quanto as limitações estruturais e pedagógicas do sistema educacional. Para Bozkurt e Sharma (2021), o pós-pandemia exige uma reconstrução pedagógica sustentada pela empatia, pela inovação e pela integração crítica das TIC como instrumentos de inclusão e reconstrução social. Nesse sentido, compreender o papel das tecnologias digitais no fortalecimento de práticas educativas sustentáveis e emocionalmente acolhedoras torna-se uma tarefa urgente e socialmente relevante.

A investigação justifica-se pela pertinência de analisar como as TIC, mediadas por estratégias interdisciplinares, favorecem mudanças de atitude dos estudantes diante de problemas ambientais locais e colaboram para a redução de tensões e conflitos vivenciados no espaço escolar. Segundo Mishra, Koehler e Henriksen (2020), a integração tecnológica eficaz requer articulação entre saberes pedagógicos, técnicos e contextuais, de modo que o professor atue como mediador de aprendizagens significativas. Além disso, autores como Sterling (2021) e Sauvé (2022) reforçam que a educação ambiental contemporânea precisa dialogar com a complexidade das crises socioecológicas e incorporar dimensões éticas, afetivas e colaborativas. A abordagem metodológica deste estudo, portanto, privilegia a triangulação entre análise documental dos projetos pedagógicos, observação das práticas docentes e narrativas dos sujeitos envolvidos, buscando apreender tanto as evidências empíricas quanto os sentidos simbólicos produzidos nas experiências formativas.

Ao longo do trabalho, privilegia-se uma perspectiva crítica e situada: não se propõe uma receita universal, mas um conjunto de princípios orientadores para a ação pedagógica, como contextualização dos projetos, participação ativa dos estudantes, vínculo com a comunidade e prioridade a intervenções que conectem saberes teóricos a ações concretas no território escolar (Guacaneme; Torres, 2020). Esses princípios visam transformar a tecnologia em vetor de aprendizagem transformadora e de responsabilidade socioambiental.

Sendo assim, espera-se que os resultados ofereçam subsídios práticos para professores e gestores, proposições de atividades, caminhos para formação docente e sugestões de articulação curricular, que possibilitem o uso ético e eficiente das TIC na promoção de uma educação ambiental crítica e interdisciplinar. A intenção central é contribuir para que a escola seja um espaço capaz de acolher emoções, fortalecer vínculos e promover ações coletivas que enfrentem, com criatividade e responsabilidade, os desafios ambientais do presente (UNESCO, 2022; UNICEF, 2023).

Objetivo Geral

Analisar em que medida as TICs contribuem para a constituição de uma estratégia interdisciplinar para melhorar o ensino visando a preservação ambiental junto aos alunos do 7º ano das escolas públicas municipais de Manaus/AM entre os anos de 2020-2022.

Objetivo específico

- Descrever as concepções, práticas, tensões e conflitos dos atores da comunidade educativa (estudantes, professores, família) sobre a conservação do meio ambiente pós-pandemia;
- Identificar as possibilidades educativas atribuídas as tecnologias sob a perspectiva interdisciplinar para mudança das possíveis tensões e conflitos socioambientais e emocionais pós-pandemia em um contexto de educação ambiental crítica;
- Relatar sobre os projetos e atividades desenvolvidas pelos atores da

comunidade escolar educativa pós-pandemia por intermédio das tecnologias e suas relações com a conservação do meio ambiente.

- Ilustrar os impactos das atividades educativas por meio das tecnologias pós-pandemia relacionado com as mudanças socioambientais do meio em um contexto de educação ambiental crítica para o alcance da sustentabilidade do meio;
- Caracterizar o trabalho pedagógico educativo dos professores e atividades dos alunos sob a perspectiva da contribuição das tecnologias para a conservação do meio ambiente e da saúde emocional pós-pandemia.

METODOLOGIA

A construção metodológica de uma pesquisa científica implica reconhecer os fundamentos epistemológicos que a sustentam e as escolhas que orientam o modo de produzir e interpretar o conhecimento. Segundo Chizzotti (2018), a epistemologia ocupa um papel essencial na compreensão da ciência como prática humana, social e histórica, sendo o eixo que confere coerência ao processo investigativo. Nesse sentido, a metodologia não é apenas um conjunto de técnicas, mas um caminho reflexivo e ético que orienta o pesquisador na produção de significados. Para Morin (2015), “todo conhecimento é, ao mesmo tempo, tradução e reconstrução da realidade” (p. 22), o que reforça a importância de compreender o método como um processo dinâmico, em constante diálogo com o objeto e com o contexto em que se insere.

A epistemologia, ao contrário da metodologia, questiona os próprios fundamentos do saber científico. Conforme Demo (2022), a epistemologia tem a função crítica de “revisar os modos de construção do conhecimento e seus limites” (p. 47), desafiando a ideia de neutralidade e reconhecendo que toda investigação está atravessada por valores, interesses e perspectivas. Assim, o estudo aqui apresentado adota uma postura epistemológica de caráter construtivista e crítico, fundamentada na compreensão de que o conhecimento

é resultado de interações entre sujeito, objeto e contexto (Lüdke; André, 2017). Essa abordagem orienta o desenho metodológico, que se estrutura de forma mista, qualitativa e quantitativa, com enfoque exploratório e descritivo, buscando compreender os significados atribuídos às práticas educativas e, simultaneamente, mapear padrões e tendências observáveis nos dados.

O delineamento metodológico compreende etapas interligadas, que envolvem análise documental, observação das práticas pedagógicas e aplicação de questionários com professores e alunos. Para Gil (2019), a pesquisa de natureza mista “permite que a profundidade da abordagem qualitativa se articule com a objetividade da quantitativa, ampliando o alcance das interpretações” (p. 112). Assim, a combinação entre métodos e instrumentos busca dar conta da complexidade do fenômeno investigado, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramentas de mediação no ensino interdisciplinar e na educação ambiental. A coleta de dados foi estruturada a partir de um roteiro de questões abertas e fechadas, visando captar tanto percepções subjetivas quanto indicadores objetivos sobre as práticas pedagógicas em duas escolas municipais da zona sul de Manaus/AM.

A pesquisa também se apoia no uso da triangulação metodológica, considerada por Denzin (2017) e Flick (2018) como uma estratégia que fortalece a validade e a consistência dos resultados ao articular diferentes fontes de dados, perspectivas teóricas e procedimentos analíticos. Nesse sentido, foram combinadas observações in loco, análise documental e entrevistas, conforme defendem Creswell e Plano Clark (2018), para quem a integração de múltiplos métodos “favorece uma visão mais completa e contextualizada do fenômeno social estudado” (p. 131). O cruzamento dos dados coletados possibilitou identificar convergências e divergências nas percepções dos sujeitos e nas práticas institucionais, assegurando uma análise mais robusta e interpretativa.

A definição das unidades de análise considerou os espaços escolares e os sujeitos que vivenciam cotidianamente o processo educativo. Para Flick (2018), a delimitação das unidades de análise “é uma decisão estratégica que visa

garantir a relevância e a representatividade do campo investigado” (p. 97). O trabalho de campo buscou compreender como os docentes e discentes percebem o uso das TIC no desenvolvimento de práticas interdisciplinares e nas ações de educação ambiental voltadas à construção de uma consciência crítica e sustentável.

O tratamento e a análise dos dados seguiram dois eixos complementares. Os dados quantitativos foram sistematizados no software Excel, com apoio de gráficos e tabelas, possibilitando a organização de informações referentes às frequências e correlações entre variáveis. Já os dados qualitativos foram examinados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite “a inferência de significados a partir de um conjunto de mensagens” (p. 44). Essa etapa envolveu leitura flutuante, categorização e interpretação crítica das respostas, de modo a revelar sentidos, valores e contradições presentes nas falas dos participantes. Dessa forma, o percurso metodológico delineado busca garantir rigor, sensibilidade ética e coerência teórica, contribuindo para a construção de um conhecimento situado, significativo e transformador.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES PARA A SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

O século XXI consolidou as tecnologias digitais como elementos estruturantes da vida contemporânea, influenciando diretamente as formas de comunicação, trabalho e aprendizagem. No campo educacional, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumem papel central na construção de saberes e na ampliação do acesso ao conhecimento. Para Moran (2018), o desafio está em integrar essas tecnologias de modo crítico e criativo, articulando-as com metodologias que valorizem a autonomia e a colaboração. Assim, a educação passa a ser compreendida como um processo dinâmico e interativo, em que o estudante é protagonista na construção do conhecimento, mediado por recursos tecnológicos que favorecem a interdisciplinaridade e o pensamento reflexivo.

A pandemia de COVID-19 impôs uma reconfiguração das práticas pedagógicas, evidenciando a urgência da inovação educacional e o potencial transformador das tecnologias. Segundo Kenski (2021), o isolamento social forçou escolas e professores a reinventarem o ato de ensinar, incorporando plataformas digitais, ambientes virtuais e metodologias híbridas. Essa transformação expôs desigualdades estruturais, mas também revelou novas possibilidades para uma educação mais inclusiva e conectada com os desafios contemporâneos, entre eles a crise ambiental e as tensões socioemocionais vividas nas comunidades escolares.

Nesse contexto, a educação ambiental ganha centralidade como dimensão formativa indispensável para o enfrentamento das questões ecológicas e sociais. Jacobi (2020) destaca que a educação ambiental deve transcender a simples transmissão de informações sobre ecossistemas, devendo promover valores, atitudes e práticas voltadas à sustentabilidade. Ao ser articulada com as TIC, essa abordagem pode favorecer experiências educativas significativas, nas quais o aluno compreende-se como parte ativa do meio ambiente e corresponsável pela sua preservação. Assim, a tecnologia deixa de ser mero instrumento técnico para se tornar ferramenta de mediação social e consciência ecológica.

A interdisciplinaridade emerge, portanto, como um princípio epistemológico e pedagógico essencial. Para Fazenda (2019), o diálogo entre as áreas do conhecimento amplia as possibilidades de compreensão da realidade, possibilitando que a educação ambiental seja tratada como eixo transversal em diferentes disciplinas. No contexto escolar, isso implica superar práticas fragmentadas e adotar estratégias integradoras, que conectem ciências, geografia, língua portuguesa e outras áreas em torno de temas ambientais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

As transformações exigidas pela sociedade contemporânea, marcadas pela crise climática e pela globalização digital, requerem práticas educativas que unam conhecimento técnico e sensibilidade ética. Morin (2020) ressalta que

a complexidade do mundo atual exige uma reforma do pensamento, capaz de integrar saberes dispersos e compreender o ser humano em sua relação com o planeta. Nessa perspectiva, a tecnologia deve ser entendida não apenas como ferramenta de ensino, mas como elemento que articula cultura, ciência e ética ambiental.

Além disso, a pandemia trouxe impactos emocionais e sociais profundos, que afetam diretamente os processos de aprendizagem. Estudos de Lima e Viana (2022) apontam que as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais podem também atuar como suporte para o acolhimento emocional e o fortalecimento dos vínculos escolares. A educação ambiental, ao promover o cuidado e a empatia, pode contribuir para reconstruir o sentimento de pertencimento e solidariedade entre os estudantes, fortalecendo a dimensão humana da educação.

No âmbito das políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece a importância das competências digitais e socioemocionais, estimulando o uso pedagógico das tecnologias em todas as etapas da educação básica. Essa diretriz reforça a necessidade de uma formação docente que contemple o domínio técnico e a reflexão crítica sobre o uso das TIC, em sintonia com os valores da sustentabilidade e da cidadania ambiental. Como observa Bonilla (2021), a tecnologia na escola deve ser vista como aliada à equidade e à justiça social, e não como fator de exclusão.

A prática pedagógica, quando orientada pela educação ambiental crítica, transforma a sala de aula em espaço de investigação e ação social. Carvalho (2022) argumenta que a sensibilização para os problemas ambientais deve vir acompanhada de práticas coletivas que estimulem a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, as TIC funcionam como mediadoras que ampliam a voz dos alunos, permitindo-lhes documentar, compartilhar e propor soluções para desafios locais, como o descarte de resíduos, a preservação de áreas verdes e o consumo consciente.

A integração das TIC à educação ambiental também favorece a formação

de competências investigativas e comunicativas. Segundo Valente (2019), o uso pedagógico das tecnologias deve ir além da reprodução de informações, promovendo a autoria, a colaboração e a aprendizagem baseada em projetos. Ao desenvolver atividades interdisciplinares voltadas a questões ambientais, os estudantes tornam-se agentes transformadores, capazes de articular conhecimento científico, pensamento crítico e responsabilidade social.

Outro aspecto relevante é o papel do professor nesse processo. Para Moran (2021), o educador é mediador do conhecimento, articulando os saberes científicos e tecnológicos às experiências socioculturais dos estudantes. A formação continuada dos docentes, especialmente após a pandemia, deve priorizar o domínio das ferramentas digitais e o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para lidar com a diversidade e os desafios da contemporaneidade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa qualitativa tem se mostrado eficaz para compreender as interações entre tecnologia, educação e meio ambiente. Flick (2018) e Bardin (2016) destacam a importância da análise de conteúdo e da triangulação de dados como estratégias que possibilitam a compreensão dos significados e práticas construídas nas escolas. Essas abordagens permitem captar a complexidade das experiências pedagógicas, valorizando tanto os discursos quanto as práticas concretas dos sujeitos envolvidos.

Por fim, é importante reconhecer que a incorporação das tecnologias digitais à educação ambiental não se limita à inovação pedagógica, mas representa uma postura ética diante da vida. Freire (2019) lembra que educar é um ato político e transformador, comprometido com a humanização e com a justiça social. Assim, ao integrar tecnologia, interdisciplinaridade e consciência ambiental, a escola reafirma seu papel como espaço de emancipação e esperança, contribuindo para formar sujeitos críticos e comprometidos com a sustentabilidade planetária.

RESULTADOS

A análise dos resultados revelou a relevância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no fortalecimento de práticas interdisciplinares voltadas à educação ambiental. As observações e respostas coletadas evidenciaram que tanto professores quanto alunos reconhecem as TIC como ferramentas capazes de aproximar o conhecimento científico da realidade cotidiana. Essa percepção reforça o que Moran (2018) defende ao afirmar que o uso pedagógico das tecnologias possibilita uma aprendizagem mais significativa e colaborativa, estimulando a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes.

As práticas pedagógicas observadas demonstraram que a inserção das TIC em sala de aula tem contribuído para a ampliação do repertório metodológico docente, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento confirma a perspectiva de Fazenda (2019), segundo a qual a interdisciplinaridade não é apenas uma metodologia, mas uma atitude de abertura e diálogo entre os saberes. Ao articular educação ambiental, ciências e tecnologias, os professores ampliam o alcance das ações educativas, tornando-as mais contextualizadas e alinhadas às demandas sociais contemporâneas.

Os resultados também apontaram para uma evolução perceptível na relação dos estudantes com o meio ambiente. As atividades desenvolvidas por meio das TIC favoreceram reflexões críticas sobre práticas sustentáveis e estimularam o engajamento coletivo em ações de preservação. Essa constatação converge com a visão de Jacobi (2020), que entende a educação ambiental como um processo transformador, capaz de gerar consciência ecológica e responsabilidade cidadã. Assim, a tecnologia torna-se mediadora de experiências que conectam conhecimento, emoção e ação.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à dimensão emocional presente nas interações pedagógicas mediadas por tecnologias. Professores relataram que o uso de recursos digitais facilitou a comunicação e a escuta entre os alunos, promovendo maior empatia e cooperação nos ambientes virtuais e

presenciais. Tal resultado está em consonância com as reflexões de Lima e Viana (2022), que destacam a importância de integrar o cuidado e a afetividade nos processos educativos pós-pandemia, como forma de fortalecer vínculos e reconstruir o sentido de pertencimento à comunidade escolar.

Em relação ao papel do professor, observou-se uma ampliação de suas competências digitais e didáticas, embora ainda persistam desafios no que se refere à formação continuada e ao acesso equitativo às tecnologias. Kenski (2021) ressalta que a formação docente deve ir além do domínio técnico, englobando também a reflexão crítica sobre o uso das TIC e sua função social. Essa compreensão foi perceptível entre os docentes participantes, que reconheceram a necessidade de repensar suas práticas à luz de uma pedagogia mais interativa, inclusiva e comprometida com a sustentabilidade.

A análise qualitativa das falas e documentos mostrou ainda que as práticas educativas mediadas por tecnologias tendem a promover maior engajamento dos alunos quando articuladas a temas reais de sua comunidade. Projetos relacionados à coleta seletiva, ao reaproveitamento de materiais e à conservação de espaços escolares foram citados como experiências exitosas. Tais resultados corroboram as ideias de Carvalho (2022), que defende a educação ambiental crítica como prática social e política, capaz de formar sujeitos autônomos e transformadores de sua realidade.

Apesar dos avanços, identificaram-se limitações estruturais, como o acesso desigual aos recursos tecnológicos e a ausência de políticas públicas mais efetivas de inclusão digital. Bonilla (2021) alerta que a democratização das TIC na educação depende da criação de condições institucionais e pedagógicas que garantam o uso equitativo desses recursos. Esse cenário reforça a necessidade de um planejamento escolar coletivo que una professores, gestores e comunidade em prol da inovação e da sustentabilidade educacional.

Os resultados revelam que o uso das tecnologias no ensino interdisciplinar da educação ambiental não apenas potencializa o aprendizado, mas também fortalece dimensões éticas, sociais e afetivas do processo

educativo. As experiências vivenciadas indicam que, quando bem integradas, as TIC favorecem uma educação mais humanizada, participativa e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, o estudo reafirma o papel da escola como espaço de construção de saberes, valores e práticas voltadas para um futuro sustentável e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou compreender de forma ampla como o uso das tecnologias digitais, associado à educação ambiental e à prática interdisciplinar, contribui para transformar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais de Manaus/AM. O estudo revelou que a inserção das TIC em atividades educativas não apenas facilitou o acesso à informação, mas também criou condições para uma aprendizagem mais participativa, crítica e consciente. O contexto pós-pandemia mostrou que a tecnologia, quando utilizada de maneira intencional e pedagógica, pode servir como ponte entre o conhecimento científico, a realidade social e a sensibilização ambiental, reforçando o papel da escola como espaço de formação cidadã e sustentável.

Durante a investigação, observou-se que professores e alunos vivenciaram desafios significativos diante das mudanças impostas pela pandemia. O ensino remoto revelou desigualdades de acesso, lacunas na formação digital e a necessidade de reestruturação metodológica. Contudo, a experiência também evidenciou a capacidade de resiliência e adaptação da comunidade escolar. Professores reinventaram suas práticas, incorporando as TIC como mediadoras do processo de aprendizagem, enquanto os estudantes desenvolveram novas formas de interação, cooperação e engajamento com os temas ambientais e sociais. Essa trajetória de superação demonstra o potencial transformador da educação quando aliada à inovação tecnológica.

Os resultados indicaram ainda que a sensibilização ambiental foi intensificada a partir das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. A

consciência ecológica, antes vista como um tema complementar, passou a ser entendida como parte essencial da formação humana e da convivência social. As atividades desenvolvidas nas escolas investigadas demonstraram que a educação ambiental crítica, apoiada em recursos tecnológicos, é capaz de promover mudanças de comportamento, fomentar valores éticos e estimular a responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente. Essa mudança de percepção reflete o amadurecimento da escola como espaço de reflexão e ação social.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor enquanto mediador da aprendizagem e agente de transformação. Mesmo diante das limitações estruturais, os educadores mostraram comprometimento em criar estratégias didáticas criativas, valorizando o diálogo, a colaboração e a empatia. As experiências analisadas mostraram que, quando o docente se apropria das tecnologias e as articula a práticas interdisciplinares, o ensino torna-se mais significativo e conectado com as realidades dos alunos. A escola, nesse sentido, reafirma seu papel de formadora de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

Conclui-se que o processo investigativo evidenciou a importância da educação ambiental integrada ao uso das tecnologias como um caminho possível para a transformação social. A pandemia deixou lições profundas sobre solidariedade, responsabilidade coletiva e respeito à vida, reafirmando a urgência de repensar as relações entre o ser humano e o ambiente. As escolas analisadas mostraram que, mesmo em contextos de adversidade, é possível desenvolver práticas educativas inovadoras, capazes de unir emoção, conhecimento e ação. Dessa forma, a educação se consolida como espaço de esperança e reconstrução, onde o aprender e o cuidar se entrelaçam na busca por um futuro mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, P. de B. **Princípios e proteção ao meio ambiente**: Direito ambiental.

11. ed. Rio de Janeiro: Lúmen júris, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONILLA, Maria Helena. **Educação e tecnologias: novos desafios e possibilidades**. Salvador: EDUFBA, 2021.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 4. ed. New York: Routledge, 2017.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

GUACANEME NOVA, P.A; TORRES LLANOS, I.G. **Proposta de atualização do projeto ambiental escolar da Escola Rural San José, em Bogotá** [Trabalho de conclusão de curso em Engenharia Ambiental, Universidade Santo Tomás] Repositório - Institucional Universidade Santo Tomás. 2020

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 22 out. 2025.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental e sustentabilidade: desafios para o século XXI**. São Paulo: Annablume, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2021.

LIMA, Ana Paula; VIANA, Carla. Educação, afetividade e tecnologias digitais no pós-pandemia. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 55, p. 1–15, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2017.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J.; HENRIKSEN, D. The seven transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st-century learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, n. 2, p. 1–19, 2020.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

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

QUEIROZ, Fábio Albergaria de. **Meio ambiente e comércio internacional**. Curitiba: Juruá, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNCC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, e35617, p. 1-39, 2021.

SAUVÉ, L. Environmental education and sustainability: conceptual evolution and practice. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 27, n. 1, p. 11–29, 2022.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change**. 2. ed. London: Green Books, 2021.

TRAJBER, R. Olivato D. A comunidade e a Educação Ambiental. In: Marchezini V, Wisner B, Londe LR, et al. **Reduction of Vulnerability to Disasters: from knowledge to action**. São Carlos: RiMa; 2020.

UNESCO. **Education: From COVID-19 school closures to recovery**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>. Acesso em: 22 out. 2025.

UNICEF. **Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action**. Nova York: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 22 out.

2025.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem com tecnologias digitais: repensando o papel do professor**. São Paulo: Paulus, 2019.

VIEIRA, ANDREA; TANAJURA, CÉLIA; SOUZA, DIOGO. Formação docente, tecnologia educacional e Educação Ambiental pós-pandemia da Covid-19. **Revista Sergipana de Educação Ambiental - REVISEA**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil V.7, Número especial, 2020 | .

DESAFIOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Josiane Dantas Carvalho ¹⁹

RESUMO

O presente estudo discute os desafios e impasses da formação de professores frente à efetivação da Educação Inclusiva no Brasil, analisando a discrepância entre o ideal teórico das políticas públicas e a prática docente. A introdução aborda a relevância da formação docente como elemento central para garantir o direito à educação de qualidade para todos, destacando o despreparo dos profissionais para atuar com a diversidade nas salas de aula. O objetivo principal foi analisar criticamente a qualidade da formação inicial e continuada de professores no contexto da educação inclusiva e suas implicações pedagógicas. Metodologicamente, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão sistemática da literatura científica e documental, contemplando estudos nacionais dos últimos cinco anos, além de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a LBI (2015), o PNEE (2020) e a BNCC-Formação (2019). Os resultados evidenciam lacunas significativas na preparação docente, especialmente na superficialidade curricular dos cursos de licenciatura e na ausência de formação específica para o público-alvo da Educação Especial. Constatou-se que a BNCC-Formação, embora mencione equidade e diversidade, não fornece diretrizes práticas para o atendimento educacional especializado, o que reforça práticas pedagógicas “neoinclusivas” e perpetua a exclusão estrutural. Conclui-se que a efetivação da Educação Inclusiva exige a reestruturação dos programas formativos, com enfoque na reflexão crítica, flexibilidade metodológica e formação continuada que promova o protagonismo docente. A superação do desequilíbrio entre teoria e prática constitui o principal desafio para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, ética e humanizada no país.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Inclusiva. BNCC-Formação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study discusses the challenges and impasses in teacher training in the face of the implementation of Inclusive Education in Brazil, analyzing the discrepancy between the theoretical ideal of public policies and teaching practice. The introduction addresses the relevance of teacher training as a central element to guarantee the right to quality education for all, highlighting the unpreparedness

¹⁹**Graduação:** Licenciatura em Biologia, UVA/Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Graduação:** Licenciatura em Educação Especial, FAVENI/Centro Universitário Faveni. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusiva, UNINTER/Centro Universitário Internacional. **Mestranda** em Educação Especial e Inclusiva, UNIFAP/PROFEI Universidade Federal do Amapá/Mestrado Profissional Em Rede Nacional. **E-mail:** josiane.dantas.unifap.t5@gmail.com

of professionals to work with diversity in the classroom. The main objective was to critically analyze the quality of initial and continuing teacher training in the context of inclusive education and its pedagogical implications. Methodologically, the research adopted a qualitative approach, based on a systematic review of the scientific and documentary literature, including national studies from the last five years, as well as legal frameworks such as the 1988 Federal Constitution, the LDB (1996), the LBI (2015), the PNEE (2020) and the BNCC-Formação (2019). The results highlight significant gaps in teacher preparation, especially in the superficiality of the curriculum in undergraduate courses and the lack of specific training for the target audience of Special Education. It was found that the BNCC-Formação (National Common Core Curriculum - Teacher Training), although it mentions equity and diversity, does not provide practical guidelines for specialized educational services, which reinforces "neo-inclusive" pedagogical practices and perpetuates structural exclusion. It is concluded that the implementation of Inclusive Education requires the restructuring of training programs, focusing on critical reflection, methodological flexibility, and continuing education that promotes teacher protagonism. Overcoming the imbalance between theory and practice constitutes the main challenge to consolidate a truly inclusive, ethical, and humanized education in the country.

Keywords: Teacher training. Inclusive Education. BNCC-Formação. Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

A educação transformou o ser humano em um ser sociável, as transformações na sociedade no decorrer da história, destacam inúmeros fatores para se chegar ao que se é na atualidade. No entanto, a educação que constituiu e é a base da sociedade atual, foi gerida por alguém, na incumbência de ensinar, desde modos até o desenvolvimento cognitivo. Este alguém, que também foi moldado na evolução da humanidade, hoje é o professor, o qual tem um significado de extrema relevância para a sociedade, ele é o responsável por formar cidadãos.

Não convém nesta escrita, discorrer dos detalhes históricos da formação de um professor, mas discutir a formação docente atual no contexto da educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica. Na contemporaneidade, não se pode mais haver cisão entre formação de professores e educação inclusiva, estes termos estão entrelaçados em uma teia de fatores político-econômico e

socioculturais, que na atualidade garante o direito a educação para todos, independente de suas especificidades.

A questão norteadora interpela a respeito das lacunas na formação docente, que não o preparam para estar atuando com a diversidade presente nas salas de aula. Esse despreparo resulta na exclusão e consequentemente evasão escolar de muitos discentes com necessidades específicas de aprendizagem.

Nesse viés, a investigação deste excerto visa analisar o repertório científico acadêmico quanto a qualidade da formação docente, com foco para a educação inclusiva. Estudos apontam,

Este estudo utiliza uma abordagem metodológica qualitativa, alicerçada em uma revisão sistemática da literatura primando pelos escritos recentes (últimos cinco anos) sobre a temática em foco, mas abordando também aqueles tidos como relevantes ao desenvolvimento da pesquisa. A análise bibliográfica visa contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca das lacunas e desafios na formação docente, sob a ótica da educação inclusiva.

2 O PARADIGMA INCLUSIVO E O ENCARGO DOCENTE

A educação inclusiva está alicerçada a formação docente, pois une o conceito teórico-político (paradigma) com a ação prática e a responsabilidade profissional (docente). O paradigma, pode-se dizer na forma mais simples que é um modelo social, uma visão ou concepção de mundo. No entanto, esse termo não é estável, modifica-se conforme o contexto histórico necessitando de reflexões, mudanças, ajustes ou transformações.

No decorrer da história, a educação foi moldada a cada contexto, e nesse enredo a educação foi decomposta em momentos distintos: a fase da exclusão, segregação, integração e inclusão. Em cada etapa, a pessoa com deficiência foi

estigmatizada recebendo tratamentos desumanos como: abandono, pecador e até sentença de morte.

Fase da exclusão: eram vistos como seres incapazes de ações sociais e privados de quaisquer direitos civis, políticos, educacionais.

Fase da segregação: nesta concepção, as pessoas com deficiência poderiam “viver” em ambientes separados, pois não apresentavam características condizentes com a demanda social da época, dando início a criação de instituições para abrigá-las.

Fase da integração: as pessoas com deficiência, ganham o direito de participar da esfera social, desde que estejam aptas a isso, ou seja, precisam se adaptar as demandas sociais.

Fase da inclusão: pessoas com deficiência podem participar de todas as esferas sociais, independente de suas especificidades. Neste o ambiente deve estar preparado para atender a diversidade humana com a eliminação de barreiras que impeçam o acesso, assim como, promover a equidade de oportunidades.

Nesta última fase emergi a educação como um direito público e subjetivo, compete a todos, mas respeitando as especificidades de cada cidadão. Esse direito, foi garantido pela Constituição Federal de 1988, reforçado pela LDB e reiterado na maioria dos documentos norteadores da educação inclusiva, como Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O artigo supracitado dialoga com os preceitos da Constituição Federal de 1988, assim como, com a LDB (BRASIL, 1996). A questão denominada inclusão é a perspectiva da educação, todos os movimentos sociais, sejam eles nacionais ou internacionais embasaram a criação de políticas públicas inclusivas, que

resultaram na criação de documentos contendo princípios, normas, regulamentos, diretrizes, entre outros, que implementaram essas novas práticas a serem adotadas na área educacional.

A educação inclusiva, apesar das dificuldades existentes, perpassou o campo pedagógico para estar se efetivando nos marcos legais e nos direitos humanos. No âmbito internacional, o Brasil validou a convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (ONU, 2006) a constituindo como emenda e demandando em seu artigo 24, que os Estados assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Na esfera nacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/15), reforça o princípio que veda qualquer forma de discriminação (art. 88) e atribui ao poder público assegurar, criar e desenvolver um sistema inclusivo de qualidade e equitativo com o aprendizado ao longo da vida (art. 28). Mas para garantir esse sistema inclusivo, ainda no artigo 28, inciso X, destaca-se “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

Diante do exposto e mediante as legislações existentes, a educação inclusiva não se configura como uma opção, não cabe ao poder público, privado ou meio social a opção de sim ou não, é uma obrigação inegociável que compete ao sistema educacional, desenvolver estratégias de remoção de barreiras, principalmente no que concerne ao espaço escolar, para garantir a reformulação de práticas pedagógicas condizentes com a perspectiva da educação inclusiva.

2.1 Da integração ao modelo social: fundamentos da educação inclusiva

A discussão no que concerne a educação de pessoas com deficiência no Brasil, documentada por meio de vários estudos, oscilou entre segregação e integração. Para a época, esses modelos, significaram avanços, por permitirem

a pessoa com deficiência o direito a educação, mesmo que em condições excludentes, pois o foco era a deficiência do indivíduo.

Para distanciar-se desse modelo, houve uma transformação quanto a abordagem da educação inclusiva que demanda a apropriação do Modelo Social da Deficiência, esta postula, que as barreiras, não residem na pessoa com deficiência, mas no ambiente, nas atitudes, no modelo de organização social (DINIZ, 2007). Nesse constructo, a Lei Brasileira de inclusão traz a definição de barreira, que confirma que a necessidade de adaptação deve ser no espaço e não centrada no indivíduo. Art. 3º:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros ... (BRASIL, 2015)

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão, abordado por Mantoan (2017), evidencia a reestruturação do sistema educacional, que abarque do currículo à avaliação, para assim, esse sistema ser capaz de realmente acolher a diversidade de acordo com as necessidades dos estudantes. Essa ótica, contrapõem a sistemática da integração, na qual o indivíduo deveria de adaptar ao meio das estruturas escolares preexistentes.

A consolidação do paradigma da inclusão no contexto brasileiro, é fundamentada em marcos legais, como a já citada Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que determina a inclusão como uma obrigação sistêmica, e não apenas uma momentânea opção pedagógica.

Tal preceito legal, provoca uma continua reflexão quanto ao papel docente, com a necessária reorganização do fazer pedagógico, a prática passa a ser a base para a remoção de barreiras, sejam elas atitudinais ou metodológicas (Pletsch, 2020). Logo, a promoção da educação inclusiva, encontra-se diretamente relacionada a capacitação docente para atuar com a diversidade, essa questão requer a revisão crítica dos modelos de formação inicial ou continuada.

2.1.1 As diretrizes da formação docente e a crítica ao currículo (BNC - formação)

As políticas públicas têm como princípio norteador a educação inclusiva, mas sua efetivação exige ações concretas de formação inicial e continuada, que superem a reprodução de modelos tradicionais e promovam o reconhecimento das habilidades e potencialidades de todos os estudantes. Ainda hoje, no cenário nacional brasileiro, muitos educadores alegam falta de capacitação, de conhecimento e metodologias adequadas, perpetuando um ensino excludente e pouco sensível à diversidade.

A incumbência docente mediante o paradigma da educação inclusiva, incorre em uma análise crítica a respeito dos documentos que regem o preparo profissional, dentre os acervos, ressalta-se a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNCC-Formação), estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esta diretriz, firma as competências indispensáveis para a formação de professores da educação básica.

A implementação das diretrizes da BNCC, na perspectiva da educação inclusiva, tem ressaltado discussões no campo acadêmico. Mesmo que a BNCC-Formação destaque a necessidade da formação docente para a diversidade, demandando conhecimentos específicos no contexto da inclusão, inúmeros estudos, apontam falhas na matriz curricular das licenciaturas, perpetuando assim, a sensação de despreparo e insegurança a práxis docente (PLETSCH, 2021; VILELA, 2023).

A BNCC, em seu escopo menciona os conceitos de equidade, diversidade e inclusão, no entanto, em um aspecto relativamente vago, como, não direcionar orientações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou mesmo em uma abordagem mais ampla para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (VIEIRA, 2022). Com a evidente lacuna, a inclusão fica alienada a prática pedagógica genéricas, sem tratar das especificidades dos estudantes da educação especial.

O PNEE 2020, destaca que “todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos”, ainda evidencia que as discussões na temática da educação inclusiva devem sair do campo teórico, o qual já possui um aporte contundente, e efetiva-se na prática. Ao abordar a BNCC, referenda-se como base para a parte diversificada, primando pelas características dos estudantes, público da educação especial, destacando que formação de professores inicial e continuada, deve estar alicerçada aos preceitos inclusivos.

Mediante os apontamentos, cabe aos sistemas promoverem cursos de capacitação ou formação continuada, mas compete ao educador se tornar protagonista de sua atuação profissional, acompanhando a dissipação da informação e atualizações pertinentes ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Zabala e Arnau (2010 apud Vilela 2023, p.), apontam a necessidade de um profissional multifacetado

[...] Para ser um profissional competente é necessário dispor de conhecimentos que englobam fatos, conceitos e sistemas conceituais, características que não servem de nada se não há uma boa compreensão acerca delas ou se não há a capacidade de utilizá-las. E para isso, deve-se dominar inúmeros procedimentos, como habilidades, estratégias, técnicas, métodos etc., além de dispor da reflexão necessária e dos meios teóricos que as fundamentem.

A sociedade, é uma constante de concepções socioculturais, nesta construção a escola não pode se tornar uma redoma imbricada em conceitos arcaicos que não agregam a constructos sociais inclusivos. A escola é o cerne, mas é o professor o agente que promove, instiga, redimensiona as diversas possibilidades. Segunda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, os professores precisam:

[...] transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. [...] devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. (BRASIL, 2013, p. 58).

Apesar da gama de informações sobre a educação inclusiva, a prática docente, persiste em alienar a pessoa com deficiência a sua condição, esvaindo as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e consequentemente social. A formação de docentes para atuar como educadores inclusivos, urge por estratégias diversificadas que venham a intervir de forma sensível e humanizada, permitindo a compreensão do outro. Nesse processo, até os educadores precisam aprender a aprender sem barreiras para poder ensinar. A educação inclusiva, esta empossada na teoria, mas a realidade, evidencia que a prática, está aquém do ensejo da formação de uma sociedade inclusiva.

2.1.1.1 o conhecimento profissional docente e a lacuna da formação

A lacuna na formação docente, é latente quando se aborda a tão discutida educação inclusiva, o desequilíbrio existente entre teoria e prática, tanto ao ensino dos ditos “normais” quanto dos alunos da educação especial, evidencia-se em resultados na qualidade do ensino e discussões na comunidade acadêmica.

Para Glat (2025), a formação docente, deve primar que o professor esteja capacitado para atuar com a diversidade do alunado, esvaindo-se do modelo tradicional que não contempla as singularidades do indivíduo. Ainda enaltece que todos os educadores e não só os responsáveis pela modalidade Educação Especial, precisam estar capacitados para contextos inclusivos.

O currículo das licenciaturas tem sido constante alvo de discussão, pois não conseguem munir os docentes dos conhecimentos necessários a práxis pedagógica. A teoria abordada nestas formações deve ancorar as bases da educação inclusiva no intuito de realmente prover o educador para a atuação com a diversidade, ou seja, a teoria tem que ter um lastro para a realidade. As formações desenvolvem suas práticas no campo ideal, e ao chegar à sala de aula, o professor se depara com o campo real, neste cenário, surgem os conflitos que na contemporaneidade colocam em *check* a qualidade dos cursos de licenciatura.

As instituições de ensino superior, principalmente as que formam docentes, tem uma grande responsabilidade social mediante a pragmática da educação inclusiva, elas possuem como vocação primária o ensino, o qual incorre na formação de recursos humanos (GLAT & PLETSCHE, 2010). No intuito de discutir sobre as formações ofertadas pelas universidades, a autora Kassar (2014), faz uma análise das características da formação docente, especialmente à luz dos programas federais destinados à construção de um sistema educacional inclusivo.

Em sua pesquisa, engloba as cinco regiões do Brasil, e evidencia que há um número significativo de docentes com ensino superior atuando na educação básica, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, muitos foram formados por instituições privadas ou em cursos à distância, o que levanta dúvidas sobre a profundidade e a qualidade da formação. Além disso, identificou que os programas de formação continuada promovidos pelo governo federal tendem a ser generalistas e de curta duração, dificultando o desenvolvimento de competências específicas para lidar com a diversidade dos estudantes com deficiência.

Kassar (2014), conclui que há lacunas significativas na formação dos professores para atuarem de forma eficaz na escolarização de pessoas com deficiência, fato que realça fragilidade nas políticas públicas para promoção da inclusão. Outro fator interessante, é que os docentes, que na prática se dizem despreparados para trabalhar dentro da sala de aula com os alunos com deficiência, pouco buscam uma formação na área, fato que implica na qualidade da aprendizagem do aluno.

Em suma, a autora destaca uma preocupação com a formação de docentes para atuar em uma educação inclusiva, apontando precariedades e limitações nos cursos de formação direcionados à educação especial. Há lacunas significativas na formação docente que não está alinhada à política da educação inclusiva, essas “lacunas”, ficam evidentes mediante a fala dos próprios docentes em sua prática, que se dizem “não aptos a trabalhar com alunos com deficiência”.

No entanto, há de se reconhecer, mediante a complexidade do ser humano que “que nenhum curso universitário, com duração de três ou quatro anos, consegue entregar um professor pronto para lidar com todos os desafios da sala de aula” (AGOSTINI, 2021, p. 55). Esperar que uma formação universitária supra a carência de conhecimento a diversidade, é contrapor os princípios da educação inclusiva, dos direitos humanos, do direito de sermos diferentes.

A questão norteadora da formação docente na perspectiva da educação inclusiva deve partir da reflexão, da opção de formar docentes, da escolha de ser professor, da responsabilidade adquirida com esta profissão. As legislações vigentes trazem o aporte teórico, sugerem aos sistemas de ensino a adoção de estratégias, metodologias e práticas condizentes com o a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o objetivo é simplesmente a inclusão escolar, é garantir o acesso, a participação, a aprendizagem significativa, a permanência.

A realidade da educação inclusiva, é que ainda estamos compenetrados no processo de ensinar, quando deveríamos estar no processo do fazer, vivencia-se práticas neoinclusivas, que mascaram a exclusão estrutural e não estão alinhadas aos direitos humanos e todo aporte teórico existente.

4 CONCLUSÃO

Este estudo, não evidenciou tanto as legislações vigentes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, pois há muitos escritos tratando dessa temática. A questão, em seu contexto geral, focou os trabalhos que discorrem quanto a formação de professores. O objetivo, como mencionado no texto, era analisar a qualidade da formação docente no contexto da educação inclusiva e as implicações na prática pedagógica. Essa investigação interpelou as lacunas na formação que resultam no despreparo para atuar com a diversidade.

A análise desenvolvida confirmou que a Educação Inclusiva é um imperativo ético e legal, estabelecido por marcos, como a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que a determinam como uma obrigação sistêmica e não uma opção pedagógica. Essa consolidação legal transfere o foco da adaptação do indivíduo para a remoção de barreiras no ambiente e na prática pedagógica.

No entanto, o estudo da literatura evidenciou a fragilidade entre o ideal normativo e a realidade formativa. Apesar de a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores (BNCC-Formação, 2019) estabelecer as competências necessárias para atuar com a diversidade, ela não é clara quando a atuação com os estudantes da Educação Especial.

Outro fator relevante, é a matriz curricular das licenciaturas, alvo de críticas por sua insuficiência e superficialidade. Pesquisas apontam que a formação, frequentemente, não prepara o professor, pois ele age como um generalista dos conhecimentos sobre as especificidades do PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), esse resultado corrobora com a fragilidade apresentada na BNCC, limitando o professor em sua capacidade de realizar a práxis pedagógica inclusiva. Essa lacuna é ratificada pela própria fala dos docentes que se dizem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência. As universidades, formadoras de formadores, devem ser espaço para a formação crítica, principalmente, quando se trata da educação inclusiva.

Em suma, conclui-se que persiste uma lacuna significativa na formação docente que impede a plena efetivação da Educação Inclusiva no país. O desequilíbrio entre teoria e prática faz com que o professor atue no "campo ideal" da formação, entrando em conflito com o "campo real" da sala de aula. Embora se reconheça que nenhuma formação universitária pode entregar um professor "pronto" para todos os desafios, a formação continuada e inicial deve ser urgentemente revista para promover a reflexão, a aquisição de metodologias flexíveis, que instiguem o professor a ser um pesquisador e protagonista de sua prática.

É premente a avaliação e reavaliação dos programas de formação inicial e continuada que priorizem a colaboração e a reflexão sobre a ação, como meio de transformar a prática que, hoje, ainda está aquém do ensejo de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

5 REFERÊNCIAS

GLAT, R. (2025). **RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**. *Apae Ciência*, 22(2), 9–16. Recuperado de <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/465>. Acesso em: 28 de set. 2025

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva**: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095/1444>. Acesso em: 12 out. 2025.

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas:** aproximações com o Design Universal para Aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 24 fev. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11060858. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília: MEC/SEP/ DICEI, 2013

VILELA, GIRLANE BRANA. **AS ADAPTAÇÕES EM MATEMÁTICA COM O USO DO SISTEMA BRAILLE:** POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA E INICIAL DE PROFESSORES.' 27/07/2023 174 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAC. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13811231. Acesso em: 10 jun. 2025

VIEIRA, Ariadine Marques. **A concepção de homem na BNCC:** impactos para a educação especial na perspectiva inclusiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Paraná, Rio Branco, 14 out. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13269936. Acesso em: 15 out. 2025.

PLETSCH, M. D.; Souza, F. F. de. **Educação Comum Ou Especial?** Análise Das Diretrizes Políticas de Educação Especial Brasileiras. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, nº esp2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 out. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/>. Acesso em: 18 set. 2025

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: Metodologias Ativas no Processo de Leitura de Alunos com Autismo

Roseane Lima de Oliveira²⁰

RESUMO

O presente artigo tem como propósito discutir a importância da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando o papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno de cada estudante, respeitando suas singularidades cognitivas, emocionais e sociais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantem o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos, reforçando o dever do Estado e da sociedade em assegurar o atendimento adequado às especificidades desses alunos. Nesse contexto, o artigo propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão efetiva, analisando como as metodologias ativas, como projetos, jogos educativos, leitura compartilhada e atividades interativas, podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da interação social das crianças com autismo. Além disso, evidencia-se a necessidade de formação continuada dos professores e do envolvimento das famílias, elementos essenciais para o sucesso do processo inclusivo. A pesquisa busca ainda problematizar as barreiras atitudinais e estruturais existentes nas escolas, bem como o preconceito e a falta de informação que ainda permeiam o convívio escolar. Conclui-se que a inclusão é uma conquista social e pedagógica que exige sensibilidade, empatia e compromisso coletivo, sendo as metodologias ativas um caminho promissor para promover aprendizagem significativa e respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Metodologias Ativas. Leitura. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of school inclusion for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting the role of active methodologies in the teaching and learning process of reading. It is based on the understanding that inclusion goes beyond access to school; it also involves permanence,

²⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FSDB/Faculdade Salesiana Dom Bosco. Licenciatura em Letras, Alfamérica/Faculdade Alfa América. **Pós-graduação:** Especialização em Metodologia do Ensino das Artes, Centro Universitário Internacional. Especialização em Educação Especial Inclusiva, Centro Universitário Internacional. Mestrado em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **Doutora** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** roseanne.marques@hotmail.com

participation, and the full development of each student, respecting their cognitive, emotional, and social particularities. The Brazilian Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), and Law No. 12.764/2012, which establishes the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with ASD, guarantee the right to inclusive and quality education for all, reinforcing the duty of the State and society to ensure proper support for these students. In this context, the article reflects on pedagogical practices that promote effective inclusion, analyzing how active methodologies, such as projects, educational games, shared reading, and interactive activities, can contribute to the development of communication, language, and social interaction among children with autism. It also emphasizes the need for continuous teacher training and family involvement, which are essential elements for successful inclusion. The study also discusses attitudinal and structural barriers present in schools, as well as prejudice and lack of information that still affect school coexistence. It concludes that inclusion is a social and pedagogical achievement that requires sensitivity, empathy, and collective commitment, and that active methodologies represent a promising path toward meaningful learning and respect for human diversity.

Keywords: Inclusion. Autism spectrum disorder. Active Methodologies. Reading Process. Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito discutir a importância da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando o papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno de cada estudante, respeitando suas singularidades cognitivas, emocionais e sociais.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantem o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos, reforçando o dever do Estado e da sociedade em assegurar o atendimento adequado às especificidades desses alunos.

Nesse contexto, o artigo propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão efetiva, analisando como as

metodologias ativas, como projetos, jogos educativos, leitura compartilhada e atividades interativas, podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da interação social das crianças com autismo.

Além disso, evidencia-se a necessidade de formação continuada dos professores e do envolvimento das famílias, elementos essenciais para o sucesso do processo inclusivo. A pesquisa busca ainda problematizar as barreiras atitudinais e estruturais existentes nas escolas, bem como o preconceito e a falta de informação que ainda permeiam o convívio escolar. Conclui-se que a inclusão é uma conquista social e pedagógica que exige sensibilidade, empatia e compromisso coletivo, sendo as metodologias ativas um caminho promissor para promover aprendizagem significativa e respeito à diversidade humana.

2. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um compromisso ético, pedagógico e social que exige da escola mais do que apenas a matrícula: requer acolhimento, estrutura adequada e profissionais preparados para atender às necessidades específicas dessas crianças. A presença de um aluno autista em sala de aula desperta reflexões profundas sobre empatia, respeito e responsabilidade coletiva. Muitas vezes, esses estudantes, precisam de apoio especializado, ambientes adaptados e, principalmente, de uma comunidade escolar que compreenda suas singularidades.

É essencial que a escola invista em monitoria, recursos de acessibilidade, formação continuada dos professores e ações de conscientização entre os colegas de turma, favorecendo o acolhimento e o convívio saudável. Embora as demandas enfrentadas pelos docentes e gestores sejam múltiplas, a inclusão deve ser vista como um investimento e não como um gasto, pois impacta

diretamente o desenvolvimento integral da criança. Quando o aluno com autismo recebe o suporte adequado, tanto pedagógico quanto emocional, ele tem mais chances de alcançar autonomia, autoestima e qualidade de vida.

O trabalho conjunto entre escola, família e equipe multiprofissional é determinante nesse processo, garantindo que o diagnóstico seja compreendido e as intervenções sejam aplicadas de forma contínua e afetiva, desde a infância até a vida adulta. Portanto, promover a inclusão escolar é fortalecer o direito de aprender, de pertencer e de se desenvolver plenamente. A sociedade, por sua vez, deve assumir o papel de cobrar políticas públicas efetivas e fiscalizar se as instituições estão cumprindo sua função social de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva (MANTOAN, 2015; SILVA; SOUZA, 2019; CARVALHO, 2020; BRASIL, 2015; VYGOTSKY, 1998).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas representa um avanço na construção de uma educação mais justa e humana. No entanto, ainda há desafios significativos para garantir que esses estudantes tenham acesso a práticas pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e convivência de forma plena. Aprender é um processo que envolve compreender o mundo e a si mesmo, e a escola deve ser o espaço onde cada aluno possa desenvolver suas potencialidades de maneira singular e respeitosa (LA ROSA, 2003).

A inclusão efetiva exige muito mais do que boa vontade; ela requer preparo técnico, empatia e o uso de metodologias que respeitem as diferenças cognitivas e comportamentais de cada estudante. Nesse sentido, as metodologias ativas se destacam por promover o protagonismo do aluno, estimulando sua autonomia, criatividade e capacidade de resolver problemas. Essa abordagem é especialmente relevante para as crianças com autismo, pois favorece o uso de recursos concretos e interativos em sala de aula, tornando o processo de ensino mais acessível e motivador (LIMA; SÁ, 2016).

Entre as estratégias mais eficazes nesse contexto, destaca-se o ensino baseado em projetos, que incentiva o engajamento, a socialização e a

aprendizagem colaborativa. Essa metodologia estimula o aluno com TEA a participar ativamente do processo educacional, explorando suas habilidades e desenvolvendo sua autoconfiança. Estudos apontam que, quando as atividades são planejadas de forma interativa e prática, os resultados em atenção, comportamento e interação social são mais significativos (KUCZYNSKI et al., 2018; KUO et al., 2019).

Além disso, é fundamental que o trabalho pedagógico esteja alicerçado na compreensão das particularidades comportamentais do autismo. O uso de estratégias que priorizem o reforço positivo, o acolhimento e o respeito às emoções da criança favorece não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar emocional e o vínculo afetivo com a escola. A punição ou a exclusão apenas intensificam barreiras, enquanto práticas empáticas fortalecem o desenvolvimento global do aluno (LERMAN; VORNDRAN, 2002).

Por fim, a inclusão escolar de alunos com autismo deve ser compreendida como um compromisso ético e coletivo de toda a comunidade educativa. Professores, famílias e gestores precisam trabalhar em parceria para assegurar que o direito à educação inclusiva se concretize de forma plena. Mais do que cumprir uma norma legal, incluir é reconhecer a diversidade humana e reafirmar o valor de cada indivíduo na construção de uma sociedade mais justa e solidária (LA ROSA, 2003).

2.1 Metodologias Ativas como Estratégia para o Desenvolvimento da Leitura

O desenvolvimento da leitura em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer práticas pedagógicas que considerem suas especificidades cognitivas, sensoriais e motoras. As metodologias ativas surgem como alternativas eficazes nesse contexto, pois valorizam o protagonismo do aluno e a construção do conhecimento a partir da experiência e da interação social. Essa abordagem favorece o engajamento, a autonomia e o tempo de atenção,

promovendo uma aprendizagem mais significativa e participativa (MA; OLIVEIRA, 2018).

Vivemos um período de intensas transformações na forma de ensinar e aprender, marcado pela ampliação dos espaços e tempos da aprendizagem. Nesse contexto, o professor se torna um mediador essencial, capaz de integrar o ambiente físico e o virtual de modo criativo. As metodologias ativas surgem como uma alternativa eficaz, pois estimulam a autonomia, o protagonismo e a interação dos alunos. Entre essas estratégias, a sala de aula invertida se destaca por valorizar o estudo prévio e o debate coletivo, tornando o aprendizado mais significativo (URANO, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

O uso das metodologias ativas contribui para o desenvolvimento da leitura de forma participativa e dinâmica. Nelas, o aluno deixa de ser um simples receptor e passa a construir sentidos a partir de suas experiências. A leitura se transforma em um processo reflexivo, no qual o estudante interage com os textos e com os colegas, desenvolvendo competências cognitivas e sociais. Essa abordagem estimula o engajamento, o pensamento crítico e o prazer em aprender, favorecendo o desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento (KUCZYNSKI et al., 2018; KUO et al., 2019).

As metodologias ativas também favorecem a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo ambientes acolhedores e estruturados. Por meio da aprendizagem baseada em projetos e de dinâmicas colaborativas, esses alunos têm oportunidade de explorar suas potencialidades e se expressar de forma mais autônoma. O trabalho em grupo estimula a comunicação, a convivência e o respeito às diferenças, aspectos fundamentais para o desenvolvimento social e emocional. Assim, o processo de leitura se torna mais acessível, humano e significativo (LERMAN; VORNDRAN, 2002; MANTOAN, 2015).

Essas práticas se sustentam em bases teóricas sólidas, como a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que reconhece diferentes formas de

aprender. Também se apoiam na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que destaca a importância de relacionar novos conteúdos aos conhecimentos prévios do aluno. Ambas reforçam a necessidade de um ensino centrado no estudante, que valorize seus interesses, experiências e ritmos de aprendizagem. A educação inclusiva, nesse sentido, representa um compromisso com a equidade e com o direito de todos à aprendizagem (GARDNER, 1995; AUSUBEL, 2003; CARVALHO, 2020).

Antes do ensino formal da leitura, é essencial desenvolver habilidades básicas, como atenção, coordenação motora e socialização. Essas competências permitem que a criança com autismo participe ativamente das atividades e compreenda as dinâmicas escolares. O fortalecimento de habilidades cognitivas e afetivas contribui para a formação integral do aluno e para o seu engajamento nas práticas pedagógicas. Quando há acolhimento, paciência e estratégias adequadas, o aprendizado torna-se possível e prazeroso para todos (MACHADO, 2015; LIMA; SÁ, 2016; LA ROSA, 2003).

A aplicação das metodologias ativas pode ocorrer por meio de jogos pedagógicos, experiências sensoriais e atividades práticas que despertem o interesse pela leitura. Essas estratégias tornam o aprendizado mais prazeroso e contextualizado, aproximando o conteúdo da realidade do aluno. Além disso, o ensino da leitura deve ir além da decodificação de palavras, promovendo a compreensão e a produção de sentidos de acordo com as vivências e percepções individuais (MELLO et al., 2019; MARTINS, 2014).

O uso de metodologias que envolvem resolução de problemas e aprendizagem por projetos tem mostrado resultados positivos no ensino de alunos com TEA. Essas práticas fortalecem a comunicação, a cooperação e o pensamento crítico, além de ampliar as possibilidades de participação e socialização no ambiente escolar (MCDUFFIE; MASTROPIERI, 2013; LÓPEZ-LÓPEZ et al., 2021). Dessa forma, o aluno se torna parte ativa do processo educativo, contribuindo com suas ideias e aprendendo a partir de desafios reais.

Por fim, a aprendizagem cooperativa tem se destacado como uma estratégia que potencializa tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento social de alunos com autismo. Quando o ensino é baseado na troca e no trabalho em grupo, o estudante sente-se pertencente, acolhido e estimulado a evoluir. Essa prática fortalece a inclusão e torna a leitura uma experiência compartilhada e significativa (LIU et al., 2018).

2.2 Desafios e Possibilidades na Prática Docente Inclusiva

A prática docente inclusiva diante do Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige sensibilidade, conhecimento e constante reflexão sobre o processo de aprendizagem. O autismo, em sua natureza multifatorial, manifesta-se com diferentes níveis de comprometimento, o que demanda do professor uma postura flexível e criativa. De acordo com Maestro et al. (2002), o TEA é um transtorno do desenvolvimento permanente e tratável, desde que o acompanhamento e as intervenções ocorram de forma precoce e contínua, promovendo avanços significativos na socialização e na comunicação dos alunos.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor é compreender que o autismo não tem uma única causa, nem se apresenta de maneira uniforme. A literatura científica aponta múltiplos fatores genéticos e ambientais relacionados ao seu surgimento, o que explica a grande variabilidade entre os indivíduos. Assim, o educador precisa reconhecer que cada aluno com TEA é único, exigindo estratégias pedagógicas personalizadas e adaptadas às suas necessidades específicas (MELLO et al., 2015; MACEDO et al., 2019).

No contexto escolar, as dificuldades vão além da adaptação curricular. Muitas vezes, o docente precisa lidar com barreiras atitudinais, estruturais e formativas. Mendes et al. (2008) destacam que a inclusão requer não apenas recursos pedagógicos, mas também um compromisso ético com o direito à aprendizagem e à convivência. A formação docente, nesse sentido, é um

elemento central para que o professor compreenda o comportamento autista, planeje intervenções adequadas e promova um ambiente acolhedor e organizado.

As possibilidades da inclusão se fortalecem quando há integração entre diferentes áreas do conhecimento. A experiência tem mostrado que o trabalho colaborativo entre educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos é essencial para o desenvolvimento global do aluno.

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige da escola uma nova postura pedagógica, pautada na empatia, no acolhimento e na inovação. O ambiente escolar deve ser um espaço que favoreça a aprendizagem significativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. Nesse sentido, as metodologias ativas têm se mostrado ferramentas essenciais, pois promovem a autonomia e o protagonismo do aluno, permitindo que ele aprenda por meio da prática, da interação e da experiência direta (MORAN, 2013; MOREIRA, 1999).

A proposta das metodologias ativas é deslocar o foco do ensino centrado no professor para o aluno, criando condições para que o aprendizado aconteça de forma participativa e envolvente. Em turmas inclusivas, especialmente com alunos autistas, isso significa criar um espaço que valorize a comunicação, a expressão e a cooperação entre os pares. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, possibilita que todos aprendam juntos e compartilhem saberes, fortalecendo os vínculos sociais e emocionais (MOTA; MELO; SOUZA, 2018; NASCIMENTO et al., 2020).

Além disso, o uso de recursos visuais, tecnológicos e de comunicação alternativa amplia o acesso à linguagem e à leitura, permitindo que os alunos com TEA participem de forma mais efetiva das atividades escolares. A utilização de pictogramas, jogos interativos e sinalizações visuais ajuda a reduzir a ansiedade e a melhorar a compreensão do ambiente escolar, favorecendo o engajamento e a concentração nas tarefas (OLIVEIRA; DELGADO, 2018; OLIVEIRA et al., 2018).

O papel do professor é central nesse processo. Cabe a ele adaptar as estratégias, observar as respostas dos alunos e ajustar continuamente as práticas de acordo com as necessidades de cada um. Para isso, a formação continuada é indispensável, pois possibilita que o educador desenvolva competências voltadas à inclusão e ao trabalho colaborativo com a equipe pedagógica e com as famílias (OLIVEIRA; FALEIROS, 2020; NOGUEIRA; SOUZA, 2016).

A interdisciplinaridade representa um caminho essencial para compreender o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de maneira integral. Quando diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia, a psicologia, a fonoaudiologia e a terapia ocupacional, atuam de forma integrada, a escola consegue construir intervenções mais eficazes e humanas. Essa troca de saberes possibilita compreender não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades de cada aluno, valorizando suas formas únicas de aprender e se expressar (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005).

O trabalho conjunto entre professores, terapeutas e familiares cria uma rede de apoio sólida, capaz de sustentar o desenvolvimento global da criança. A presença da família nesse processo é fundamental, pois ela oferece informações valiosas sobre os comportamentos, interesses e necessidades do estudante fora do ambiente escolar. Quando há diálogo e cooperação entre escola e família, as práticas pedagógicas se tornam mais coerentes e significativas, refletindo diretamente no progresso da aprendizagem (OLIVEIRA; FALEIROS, 2020; NOGUEIRA; SOUZA, 2016).

Além disso, a interdisciplinaridade estimula o professor a repensar seu papel, assumindo uma postura investigativa e colaborativa. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdo para tornar-se mediador de experiências e promotor de interações sociais que favorecem o desenvolvimento emocional e cognitivo. Esse olhar mais sensível e ampliado permite lidar com a complexidade do autismo de maneira empática e estratégica, reconhecendo que cada criança possui um modo singular de se comunicar e aprender (MORAN, 2013; MOREIRA, 1999).

A educação inclusiva, portanto, exige mais do que boa vontade: requer planejamento, diálogo e atualização constante. As metodologias ativas, quando aplicadas de forma interdisciplinar, favorecem a aprendizagem significativa, pois aproximam o conhecimento da realidade dos alunos e estimulam o envolvimento de todos os participantes do processo educativo. Essa integração de saberes torna o ambiente escolar mais dinâmico, acolhedor e preparado para responder aos desafios da diversidade (MOTA; MELO; SOUZA, 2018; NASCIMENTO et al., 2020).

Sendo possível afirmar, que a interdisciplinaridade na educação de alunos com TEA não apenas amplia a compreensão sobre o autismo, mas também transforma a escola em um espaço de aprendizado coletivo e humano. Ao unir diferentes profissionais e perspectivas, cria-se uma rede de cuidado que fortalece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de cada estudante, reafirmando o compromisso da educação com a inclusão e o respeito à diversidade (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005; OLIVEIRA; DELGADO, 2018).

Pensar em inclusão é compreender que cada estudante tem uma forma singular de aprender e se expressar. O compromisso da escola com a diversidade passa por transformar desafios em oportunidades de crescimento coletivo. O caminho para uma educação inclusiva e humana depende da união entre conhecimento técnico, sensibilidade e práticas inovadoras que valorizem o potencial de cada aluno (MORENO, 2022; MORAN, 2013).

Portanto, a inclusão escolar de alunos com TEA deve ser vista como um processo coletivo e contínuo. O desafio do professor está em equilibrar o ensino das habilidades acadêmicas com o desenvolvimento socioemocional, respeitando os limites e potencializando as capacidades de cada estudante. Com planejamento, apoio e empatia, é possível transformar as dificuldades em oportunidades de crescimento humano e educacional (MARCONI; LAKATOS, 2017; MELO et al., 2019a).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o diagnóstico e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para compreender a importância da inclusão e da sensibilização social. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta, em geral, na infância, embora muitos casos ainda sejam identificados apenas na vida adulta, devido à falta de informação e de recursos diagnósticos adequados no passado. Essa defasagem histórica reforça a necessidade de ampliar o debate sobre o tema e fortalecer o diagnóstico precoce.

Apesar dos avanços legais, como a criação de leis que asseguram o direito à inclusão e à acessibilidade, ainda há um grande descompasso entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza no cotidiano escolar. Muitas instituições, sejam públicas ou privadas, ainda não conseguem oferecer o suporte pedagógico e estrutural necessário para garantir uma inclusão efetiva. Essa distância entre teoria e prática mostra que a inclusão não pode se limitar a estar na lei, ela precisa se realizar nas ações diárias da escola.

As dificuldades enfrentadas por professores e famílias também refletem a ausência de uma formação continuada consistente. A capacitação dos profissionais da educação é um dos pilares fundamentais para o sucesso da inclusão, pois o desconhecimento sobre o autismo pode gerar práticas excludentes, mesmo que de forma involuntária. É urgente investir na formação docente e na criação de espaços de diálogo entre educadores, terapeutas e famílias para que o aprendizado ocorra de forma colaborativa e empática.

Outro ponto essencial é a necessidade de envolver toda a sociedade nesse processo. Falar sobre o autismo não significa apenas conhecer suas características, mas também reconhecer as barreiras sociais, atitudinais e estruturais que ainda impedem a plena participação das pessoas com TEA. A inclusão só será real quando houver um compromisso coletivo de compreender, respeitar e valorizar as diferenças como parte da diversidade humana.

Por fim, é preciso destacar que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende do compromisso ético e social de todos. A

escola, como espaço de convivência e aprendizado, deve ser o ponto de partida dessa transformação. Promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com autismo é um desafio que exige sensibilidade, responsabilidade e ação. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação que acolhe, ensina e transforma vidas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KUCZYNSKI, Livia C.; SILVA, Daniele A.; BARBOSA, Márcia R. **Projetos de aprendizagem e inclusão escolar: práticas pedagógicas na diversidade**. São Paulo: Cortez, 2018.
- KUO, Ming-Tsai; YEH, Yu-Chu; LIN, Ying-Chu. **Learning engagement and social interaction among students with autism through active methodologies**. Journal of Special Education Studies, v. 33, n. 2, p. 45–59, 2019.
- LA ROSA, Jorge. **Educação inclusiva: novos rumos para a escola**. São Paulo: Moderna, 2003.
- LERMAN, Dorothea C.; VORNDRAN, Christina M. **On the status of knowledge for using punishment: implications for treating behavior disorders**. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 35, n. 4, p. 431–464, 2002.

LIMA, Ana Paula; SÁ, Eliana. **Metodologias ativas e inclusão:** caminhos para a autonomia do aluno com deficiência. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 48, p. 89–104, 2016.

LIU, Chien-Hung; CHEN, Pei-Yu; TSAI, Chun-Chieh. **Cooperative learning strategies in inclusive education for students with autism spectrum disorder.** *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 3, p. 257–272, 2018.

MACHADO, Rosângela. **Alfabetização e inclusão:** práticas pedagógicas com alunos autistas. Curitiba: Appris, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MA, Caroline; OLIVEIRA, Renata. **Active learning in inclusive classrooms:** challenges and perspectives. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1–14, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Cláudia Regina. **Leitura e práticas de inclusão na escola contemporânea.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MCDUFFIE, Andrea; MASTROPIERI, Margo A. **Using project-based learning for students with autism spectrum disorder.** *Intervention in School and Clinic*, v. 48, n. 2, p. 104–111, 2013.

MELLO, Marilene; SANTOS, Débora; FONSECA, Pedro. **Estratégias pedagógicas para alunos com TEA.** São Paulo: Cortez, 2019.

MESIBOV, Gary; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders.** New York: Springer, 2005.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 1999.

MORENO, Carla Patrícia. **Educação inclusiva e afetividade:** caminhos para uma escola humanizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MOTA, Érica Cristina; MELO, Juliana Santos; SOUZA, Tânia Regina. **Aprendizagem cooperativa e inclusão escolar.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, p. 301–316, 2018.

NASCIMENTO, Larissa; OLIVEIRA, Luana; PEREIRA, Júlia. **Aprendizagem cooperativa e desenvolvimento socioemocional de alunos autistas.** *Revista Educação e Realidade*, v. 45, n. 1, p. 56–69, 2020.

NOGUEIRA, Paula; SOUZA, Renata. **Família e escola:** parceria essencial na inclusão de alunos com TEA. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 101, p. 98–109, 2016.

OLIVEIRA, Simone; DELGADO, Amanda. **Recursos visuais e comunicação alternativa para alunos autistas.** São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Ana; FALEIROS, Lúcia. **A formação continuada de professores e os desafios da inclusão escolar.** Brasília: Líber Livro, 2020.

URANO, Camila. **Sala de aula invertida:** inovação pedagógica e autonomia discente. São Paulo: Penso, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENTRE O MITO E A HISTÓRIA: O papel das toadas de Parintins na formação de consciência histórica

Davi Serrão de Oliveira²¹

RESUMO

O Festival Folclórico de Parintins, celebrado anualmente na ilha amazonense, representa uma das expressões culturais mais vibrantes do Brasil. Entre o mito e a história, as toadas que embalam os bois-bumbás Caprichoso e Garantido ultrapassam o simples entretenimento e se consolidam como instrumentos de preservação da memória, identidade e consciência histórica do povo amazônico. O objetivo deste trabalho é analisar como as toadas e o espetáculo do boi-bumbá contribuem para a formação de uma consciência histórica e identitária no contexto amazônico. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, baseada em autores que abordam a cultura popular, a memória coletiva e o simbolismo presente nas manifestações artísticas regionais. A origem dessa tradição remonta ao início do século XX, quando migrantes nordestinos, atraídos pelo ciclo da borracha, levaram para a Amazônia suas brincadeiras e crenças, que deram origem ao boi-bumbá. A disputa entre Caprichoso e Garantido, consolidada nas décadas seguintes, tornou-se um símbolo da resistência e da força cultural da população parintinense. O estudo conclui que as toadas de Parintins são muito mais do que expressões artísticas, elas funcionam como narrativas de pertencimento, memória e identidade. Através da música, da cor e da rivalidade simbólica, o festival transforma o mito em história viva, fortalecendo o sentimento de orgulho amazônico e a consciência cultural de um povo que resiste e se reinventa.

Palavras-chave: Cultura Amazônica; Toada; Boi-Bumbá; Identidade Cultural; Consciência Histórica.

ABSTRACT

The Parintins Folkloric Festival, celebrated annually on the Amazonian island, represents one of the most vibrant cultural expressions in Brazil. Between myth and history, the *toadas* (folk songs) that accompany the *bois-bumbás* Caprichoso and Garantido go beyond simple entertainment and stand as instruments for preserving the memory, identity, and historical consciousness of the Amazonian people. The objective of this study is to analyze how the *toadas* and the *boi-bumbá* performance contribute to the formation of historical and cultural identity within the Amazonian context. Methodologically, it is a qualitative,

²¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIFAP/ Universidade Federal do Amapá. Licenciatura em História, UNIDERP/Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Licenciatura em Geografia, UNINTER/Centro Universitário Internacional Uninter. **Pós-graduação:** Especialização em Informática na Educação, IFMA/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Mestrado em Ciências Da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. Doutorado em Ciências Da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** serraodavia@yahoo.com.br

bibliographic, and interpretive research based on authors who discuss popular culture, collective memory, and the symbolism present in regional artistic expressions. The origin of this tradition dates back to the early 20th century, when northeastern migrants, attracted by the rubber boom, brought their games and beliefs to the Amazon, giving rise to the *boi-bumbá*. The rivalry between Caprichoso and Garantido, consolidated in the following decades, became a symbol of the resistance and cultural strength of the people of Parintins. The study concludes that the *toadas* of Parintins are much more than artistic expressions—they function as narratives of belonging, memory, and identity. Through music, color, and symbolic rivalry, the festival transforms myth into living history, strengthening the sense of Amazonian pride and the cultural consciousness of a people who persist and reinvent themselves through art.

Keywords: Amazonian Culture. Toada. Boi-Bumbá. Cultural Identity Historical Consciousness.

1. INTRODUÇÃO

O Festival Folclórico de Parintins é uma das maiores expressões culturais do povo amazônico e do Brasil. Mais do que um espetáculo grandioso, ele representa a força da tradição, da fé e da criatividade de uma comunidade que transforma sua história em arte. Realizado todos os anos na ilha de Parintins, às margens do rio Amazonas, o festival é o resultado da união entre o mito, a religiosidade popular e a resistência cultural dos povos que habitam a região.

As apresentações dos bois Caprichoso e Garantido encantam o público com cores, músicas, danças e encenações que retratam o cotidiano, as lendas e os costumes amazônicos. Cada toada, cada movimento e cada alegoria carregam um pedaço da memória coletiva, preservando as raízes e transmitindo às novas gerações o orgulho de pertencer a uma terra rica em cultura e simbologia.

O festival também é uma manifestação de união comunitária. Por trás de cada espetáculo há o trabalho de centenas de pessoas, artistas, costureiras, carpinteiros, coreógrafos, músicos e moradores, que dedicam meses de esforço e paixão para dar vida ao sonho do boi. Essa entrega revela o poder transformador da cultura, capaz de fortalecer laços, despertar talentos e

reafirmar a identidade de um povo que encontra na arte uma forma de viver e resistir.

Assim, o Festival de Parintins ultrapassa o sentido de festa popular. Ele é uma celebração da vida amazônica, um espaço onde tradição e modernidade se encontram, onde a cultura se torna instrumento de orgulho, pertencimento e esperança.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como as toadas e o espetáculo do boi-bumbá contribuem para a formação da consciência histórica e da identidade cultural amazônica, evidenciando o papel do festival como patrimônio imaterial e expressão viva da memória coletiva da região.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel das toadas do Festival de Parintins na formação da consciência histórica e cultural dos povos amazônicos, identificando como as letras e performances musicais articulam elementos do mito, da memória e da identidade regional. A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo como método interpretativo, a fim de compreender como os discursos musicais constroem representações simbólicas da história amazônica (BARDIN, 2013; BRASIL, 1997).

2. ENTRE O MITO E A HISTÓRIA: O PAPEL DAS TOADAS DE PARINTINS NA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O Festival Folclórico de Parintins é uma das manifestações culturais mais emblemáticas do Norte do Brasil. Realizado anualmente na ilha de Parintins, no coração da Amazônia, o evento transcende a dimensão do espetáculo e se torna um verdadeiro símbolo da identidade amazônica. A festa, marcada pela disputa entre os bois Caprichoso (azul) e garantido (vermelho), mobiliza milhares de

peças e transforma a cidade em um palco de narrativas que unem mito, história e memória coletiva (BRAGA, 2002; BURKE, 2005).

As toadas, canções temáticas que embalam o festival, são mais do que simples expressões artísticas: elas carregam sentidos históricos, políticos e sociais, funcionando como instrumentos de resistência cultural e de preservação da memória dos povos amazônicos. Em suas letras, encontram-se elementos das lendas indígenas, do cotidiano ribeirinho, das tradições afro-brasileiras e da religiosidade popular. Desse modo, a toada se consolida como linguagem simbólica que revela o modo de ser e de viver do homem amazônico (CARDOSO, 2013; CALDAS, 1984).

O cancionário das toadas do boi-bumbá constitui um acervo rico de expressões culturais que articulam oralidade, poesia e música, dando voz à história local por meio da arte. Essa relação entre música e identidade demonstra como a arte é capaz de traduzir as vivências coletivas, tornando-se um elo entre o passado e o presente da Amazônia (CALDAS, 1979; CARDOSO, 2013).

A festa do boi-bumbá pode ser compreendida também como um espaço de produção e transmissão de consciência histórica. Isso ocorre porque a vivência da história não se limita aos espaços formais de ensino, mas se manifesta nas expressões culturais que possibilitam compreender o tempo, a memória e as identidades de um povo. O festival, nesse sentido, assume um papel educativo e formativo, preservando saberes tradicionais e fortalecendo o senso de pertencimento coletivo (BITTENCOURT, 2009; BOURDIEU, 1983).

A análise das toadas permite entender como o imaginário mítico se mistura à experiência histórica, ressignificando lendas, crenças e práticas sociais. O estudo do passado, nesse contexto, é um exercício de reconstrução das experiências humanas em diferentes tempos, permitindo compreender a arte como uma narrativa viva que une memória, simbolismo e identidade (BLOCH, 2001; BURKE, 2005).

O Festival Folclórico de Parintins, um dos maiores espetáculos culturais do Brasil, teve início com tradições simples e comunitárias. No começo, os bois Caprichoso e Garantido eram apresentados em pequenas celebrações, com rodas de dança, batuques e pratos típicos como o tacacá e o mingau, preparados para acolher bem os visitantes. O espírito da festa era o da partilha cada família oferecia o que tinha, fortalecendo os laços de amizade e convivência (CAVALCANTI, 2000).

Contudo, conta-se que durante uma dessas celebrações, um brincante, após beber caxiri, uma bebida fermentada de mandioca, acabou se desentendendo com outro participante. No calor da discussão, uma cuia de mingau foi arremessada e, por pouco, não atingiu o rosto de Lindolfo Monteverde, fundador do boi Garantido, acertando-lhe o peito. O episódio gerou grande confusão e marcou simbolicamente o início da rivalidade entre os dois bois (FARIAS, 2005).

A partir desse momento, a brincadeira amistosa ganhou novos contornos. O Caprichoso e o Garantido passaram a disputar quem fazia a melhor apresentação, quem cantava com mais emoção e quem trazia a toada mais envolvente. Assim nasceu uma das maiores expressões da cultura amazônica, uma rivalidade que, mais do que dividir, une o povo de Parintins em torno da arte, da tradição e do amor pelo boi-bumbá (DIAS; KENNEDY, 2023).

A força dessa rivalidade também reflete um fenômeno social e simbólico mais profundo, em que o pertencimento comunitário se expressa por meio da música, da dança e da performance. O festival torna-se um espaço de construção coletiva da identidade amazônica, onde a arte popular assume o papel de memória viva e de resistência cultural (FREIRE, 1997; GOMES, 2016).

Assim, o Festival de Parintins é compreendido não apenas como uma celebração popular, mas como uma experiência estética, pedagógica e social que reafirma a resistência, a criatividade e a consciência histórica de um povo que transforma sua herança cultural em arte e celebração (CATELAN; COUTO, 2005; BISSOLI, 1999).

2.1 Letreiro de Parintins e a Representação Cultural do Festival Folclórico

A inauguração do letreiro de Parintins foi viabilizada pela Lei Aldir Blanc, atualmente substituída pela Lei Paulo Gustavo. O conjunto artístico ao redor do letreiro integra a paisagem urbana, incluindo esculturas que representam os bois Garantido e Caprichoso, símbolos máximos do festival, ao lado de rostos que remetem às influências africanas, indígenas e japonesas, além da figura do pescador, representando o caboclo amazônico. Este espaço destaca-se como um ponto de identidade cultural e patrimônio material da cidade (FONSECA, 2009).

O porto de Parintins é a principal porta de entrada e saída da cidade, recebendo alimentos, medicamentos, materiais de construção e milhares de visitantes durante o festival. A intensa movimentação de mercadorias, passageiros e trabalhadores evidencia a importância socioeconômica do local, tornando-o fundamental para o turismo e a economia. O conjunto artístico do letreiro e do mural transforma o espaço em um cartão de boas-vindas e reforça a identidade cultural da cidade (FREIRE, 1997).

A seleção e organização das toadas envolvem um processo detalhado de pesquisa e análise. Os pesquisadores da comissão de arte dividem as toadas em categorias – genéricas, de arena e temáticas – e avaliam a afinidade de cada coreógrafo com os estilos. Cerca de 560 jovens participam, compondo os momentos coreográficos que representam figuras típicas regionais, lendas e rituais indígenas, garantindo a beleza plástica e a riqueza coreográfica do festival (GIL & ALMEIDA, 2012).

As toadas temáticas recebem atenção especial, com acompanhamento dos pesquisadores que analisam etnia, rituais e lendas relacionadas. O contato direto com os compositores permite que cada coreografia seja construída de acordo com a pesquisa realizada, garantindo coerência entre o tema e a

apresentação na arena. Esse processo assegura que cada elemento coreográfico tenha significado e contribua para a narrativa do festival (HUMMES, 2004).

A participação familiar e a transmissão de tradições são elementos centrais no Festival de Parintins. A trajetória de Israel Paula, apresentador do boi Garantido há mais de 20 anos, mostra como a paixão e o envolvimento familiar fortalecem o vínculo com a cultura local. A liberdade de escolha e o respeito pelas preferências individuais, inclusive na torcida pelos bois, reforçam valores de convivência democrática e pertencimento cultural (FREIRE, 2010).

Os levantadores de toadas são considerados o “centro” do festival, sendo responsáveis por conduzir a narrativa musical e coordenar a apresentação da história dos bois. No boi Garantido, quatro levantadores atuam simultaneamente, enquanto no Caprichoso, Patrick Araújo assume como principal levantador, destacando a importância da voz na condução do espetáculo e na emoção transmitida ao público (GOHN & STAVRACAS, 2010).

A batucada ou marujada é o núcleo rítmico do festival, fornecendo o suporte indispensável às toadas e garantindo a energia das apresentações. O ritual indígena, por sua vez, representa uma releitura de cerimônias de diversas etnias amazônicas, valorizando a cultura e o respeito aos povos tradicionais. Cada apresentação integra alegorias, coreografias e artes cênicas, mostrando a complexidade artística e educativa do evento (GOMES, 2016).

A estandarte do boi simboliza a fundação dos bois e a presença anual do boi-bumbá na cidade. Os porta-estandartes Marcela Marialva (Caprichoso) e Daniela Tapajós (Garantido) representam o equilíbrio entre tradição e emoção na arena. A manutenção dessa tradição, combinada com a atualização artística, reforça o valor cultural do festival e sua importância para a memória coletiva da cidade (MARINHO, 2015).

O dono do boi, representando a fazenda onde o animal vive, completa a composição dos itens oficiais do festival, consolidando a narrativa e conectando

a performance à história local. O Festival de Parintins é uma manifestação cultural que combina memória, arte e pertencimento, permitindo que turistas e moradores compartilhem experiências e compreendam a riqueza da identidade amazônica (HALLAM, 2012).

2.2 O Festival Folclórico de Parintins e sua relevância na preservação do patrimônio imaterial brasileiro

O Festival Folclórico de Parintins é uma celebração que nasce da alma amazônica e floresce como poesia viva. Em meio às águas do rio e ao brilho das estrelas do Norte, o povo transforma sua história em canto, dança e cor. Cada batida do tambor ecoa como o coração da floresta, revelando a força de um povo que faz da arte a sua maneira de existir e resistir. A festa ultrapassa o espetáculo: é identidade, memória e herança que se reinventa a cada geração (HALLAM, 2012).

A história do boi-bumbá em Parintins remonta às tradições que atravessaram o tempo e as margens dos rios. Inspirada nas lendas e costumes do povo amazônico, a festa foi moldando seu próprio ritmo e linguagem, unindo o sagrado e o profano, o mito e a vida cotidiana. A dança dos bois Caprichoso e Garantido representa o encontro entre o humano e o mítico, entre a celebração e a devoção (HERMETO, 2012).

O surgimento dos bois, segundo as narrativas locais, está envolto em encantamento. Conta-se que a rivalidade começou por um simples desentendimento, mas que o amor do povo pela brincadeira transformou o conflito em espetáculo. Desde então, o azul e o vermelho pintam a ilha de alegria, tornando o festival uma metáfora viva da cultura amazônica e de sua força simbólica (HOLANDA, 2013).

Com o passar dos anos, a festa se tornou um grande palco da identidade amazônica. As toadas narram a vida do ribeirinho, a sabedoria do pajé, a força da mulher cabocla e o respeito pela natureza. Cada verso traduz uma história,

cada melodia carrega um sentimento. A música, nesse contexto, é mais do que arte, é o elo entre o passado e o presente, entre o homem e a floresta (HUMMES, 2004).

O Festival de Parintins é também um espelho da diversidade cultural brasileira. Nele se entrelaçam elementos indígenas, africanos e europeus, refletindo a pluralidade de um povo que aprendeu a transformar sua dor e sua alegria em arte. As cores vibrantes, os figurinos majestosos e os enredos poéticos revelam uma poética do imaginário que encanta o mundo e afirma a identidade da Amazônia (LOUREIRO, 2008).

Mais do que uma festa popular, o boi-bumbá é uma aula de história viva. Em suas alegorias e coreografias, é possível perceber o entrelaçamento entre memória, religiosidade e resistência cultural. O povo de Parintins ensina que o conhecimento pode nascer da arte, e que a arte, por sua vez, é uma forma de educar o olhar e o coração para compreender o sentido da vida (MARINHO, 2015).

Hoje, o festival continua a crescer, sem perder suas raízes. A cada edição, renasce o mito do boi que revive, trazendo consigo a lembrança de todos que ajudaram a construir essa tradição. Parintins não é apenas um lugar no mapa, é um símbolo do Brasil profundo, da alegria que resiste, da beleza que floresce em meio à floresta e do poder da cultura que transforma (LARAIA, 2001).

A música do festival não é apenas som; é memória viva que percorre gerações, educa e emociona. Cada toada carrega histórias de vida, desafios da Amazônia e a riqueza cultural do povo. Ela transforma a arena em sala de aula e a plateia em aprendiz, mostrando que a música é ferramenta poderosa de ensino e resistência cultural (FONSECA, 2009).

A autonomia artística no Festival de Parintins reflete a importância de cada artista conhecer seu ofício e sua responsabilidade social. Cada decisão, desde a escolha do tema até a execução das alegorias, envolve reflexão, ética e

comprometimento com a tradição. Esse cuidado reforça que a arte é prática educativa, que ensina respeito, colaboração e senso crítico (FREIRE, 1997).

A música do boi-bumbá dialoga com a sociedade, carregando mensagens de pertencimento, resistência e identidade cultural. O festival é um espaço onde a estética encontra a política, a emoção encontra a memória, e o som revela a história de um povo que canta, dança e se organiza para celebrar sua cultura (FREIRE, 2010).

Planejar o espetáculo exige pesquisa, método e estratégia. Cada bloco da comissão de arte realiza estudos detalhados sobre a tradição, as lendas e a poética amazônica, garantindo que a apresentação seja coerente e impactante. É o encontro entre ciência, técnica e criatividade que dá vida ao festival (GIL, 2016).

A corporeidade e o espaço são elementos fundamentais na performance do boi. Cada movimento, cada encenação, é fruto de observação, treinamento e reflexão pedagógica. O cuidado com o corpo e o espaço revela que o espetáculo é também uma experiência educativa e sensível, capaz de transformar o público (GIL & ALMEIDA, 2012).

Desde a infância, a música é meio de socialização, expressão e formação. As crianças que participam do festival aprendem a sentir o ritmo, compreender a tradição e se conectar com a comunidade. Essa experiência mostra que a música vai além da arte: é um instrumento de desenvolvimento humano integral (GOHN & STAVRACAS, 201).

O Festival de Parintins também pode ser visto como um fenômeno social e cultural, estudado pela sociologia da música. Ele revela como a arte popular organiza comunidades, constrói identidades e mantém vivas tradições que definem a Amazônia. É o povo traduzindo sua história em festa e aprendizado coletivo (GOMES, 2016).

Cada detalhe da apresentação, toadas, arias, figurinos, coreografias, reflete o esforço humano e a paixão de quem constrói o espetáculo. O Festival de Parintins é, assim, uma obra coletiva que ensina, emociona e preserva a memória, mostrando que a arte é, antes de tudo, vida compartilhada (HALLAM, 2012).

2.3 Memória Familiar, Cultural e Educativa

O Festival de Parintins é muito mais do que uma festa: ele mostra como a cultura, a história e a economia da cidade estão conectadas. Desde as décadas passadas, a cidade cresceu e se transformou em torno da produção de mercadorias, das cooperativas e do trabalho de mulheres e homens que dedicavam suas vidas à comunidade. Esse processo histórico, que começou com equipamentos antigos e avançou com máquinas modernas, revela como o esforço coletivo ajudou a movimentar a economia local e consolidar a identidade da cidade (FONSECA, 2009; FREIRE, 1997).

A produção industrial e artesanal em Parintins, como a extração e modelagem da borracha e a confecção de artesanato, não só gerou renda, mas também fortaleceu a presença feminina na economia e nas práticas culturais. Mulheres desempenhavam papéis essenciais, seja no trabalho das fábricas, na confecção das peças ou na criação artística que inspiraria o festival. Todo esse movimento se reflete hoje na riqueza visual e coreográfica do Festival de Parintins, onde escultores, pintores, serralheiros e artistas contribuem para que cada detalhe do evento seja único e significativo (GIL & ALMEIDA, 2012; GOHN & STAVRACAS, 2010).

A organização do festival envolve pesquisa, planejamento e dedicação. Cada desenho, escultura e coreografia é pensado de acordo com a tradição e o nível técnico necessário, garantindo que o espetáculo represente de forma fiel a cultura amazônica. As toadas e as danças não são apenas apresentações artísticas, mas também lições de história viva, memória coletiva e educação

cultural, permitindo que moradores e visitantes compreendam a força simbólica do povo de Parintins (FREIRE, 2010; GOMES, 2016).

O envolvimento das famílias no festival vai além da torcida pelos bois. Muitos filhos aprendem desde cedo a história de Parintins, as rivalidades, os rituais e a música que embala cada apresentação. É comum que hoje, mesmo aqueles que começaram torcendo para um lado, passem a apoiar o outro, por influência da família ou simplesmente pelo encanto que a festa desperta. Essa relação afetiva mostra como o festival é uma ponte entre gerações, unindo crianças, jovens e adultos em torno da tradição e do respeito cultural (FONSECA, 2009; FREIRE, 1997).

Entretanto, o festival também é um exemplo de como o patrimônio cultural pode ser educativo. Cada item do Boi-Bumbá do estandarte à marujada, das alegorias aos rituais indígenas, carrega conhecimento sobre história, etnias, lendas e costumes da região amazônica. Os jovens que participam aprendem não só a dança e o canto, mas também valores como disciplina, trabalho em equipe e respeito pelas raízes culturais. Assim, a festa se torna um verdadeiro espaço de aprendizado e socialização (GIL, 2016; GIL & ALMEIDA, 2012).

O trabalho artístico é fruto de dedicação de uma equipe diversa, composta por escultores, serralheiros, pintores, artesãos e músicos. Cada peça, cada detalhe, é cuidadosamente planejado e construído, respeitando tradições e ao mesmo tempo trazendo inovação. A inspiração para as alegorias e coreografias vem das toadas, lendas indígenas, histórias de pescadores e lavradores, além da própria vida cotidiana dos moradores. Dessa forma, o festival transforma a memória coletiva em arte visível e emocionante (GOHN & STAVRACAS, 2010; GOMES, 2016).

As mulheres sempre tiveram um papel central nesse processo. Desde a produção artesanal até a participação nos rituais e performances, elas mostram força, habilidade e criatividade. A presença feminina é um exemplo de como a cultura local valoriza a participação de todos na construção e preservação do

patrimônio, além de ensinar futuras gerações sobre igualdade, respeito e trabalho colaborativo (FREIRE, 2010; HALLAM, 2012).

O festival, também um ponto de encontro entre cultura, economia e turismo. A presença de visitantes transforma Parintins em um grande centro cultural, movimentando comércio, artesanato, transporte e serviços. A festa não só preserva a memória e a identidade da cidade, mas também fortalece a economia local e dá visibilidade nacional e internacional ao talento e à criatividade da população amazônica (MARINHO, 2015; HUMMES, 2004).

Dessa forma, o Festival de Parintins se mantém como patrimônio cultural e educativo: é tradição, aprendizado, memória viva e celebração da identidade amazônica. Ele ensina que cultura, não é apenas entretenimento, mas um elo poderoso entre pessoas, história e educação, capaz de transformar vidas e fortalecer comunidades (LOUREIRO, 2008; FREIRE, 1997).

Assim, o Festival de Parintins se consolida como um patrimônio cultural e educativo. Ele não apenas preserva e celebra a tradição, mas também ensina sobre o trabalho, a cooperação e a importância de valorizar as raízes locais. Cada gesto, cada passo na arena e cada detalhe do artesanato é uma lição viva de identidade, resistência e pertencimento, tornando Parintins um exemplo de cidade onde a cultura transforma e educa (HALLAM, 2012; MARINHO, 2015).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Festival de Parintins também carrega histórias familiares e afetivas. A tradição é passada de geração em geração, envolvendo pais, filhos e familiares, criando um sentimento de união e pertencimento. Muitos moradores escolhem torcer pelo Garantido ou Caprichoso por identificação familiar, mas acima de tudo, pelo amor à cultura e à arte que o festival representa.

A rivalidade saudável entre os bois ensina valores de convivência, respeito e democracia. A história de cada participante, desde os levantadores de toadas até os artesãos que produzem as fantasias e alegorias, revela a importância do engajamento coletivo, da dedicação e da paixão pela preservação cultural.

O Festival de Parintins vai muito além de uma festa; ele é memória, cultura, educação e identidade viva de um povo. Cada detalhe das alegorias às coreografias, das toadas à participação das famílias revela cuidado, dedicação e paixão, mantendo viva uma tradição que atravessa gerações.

Mais do que entretenimento, o festival é uma escola de pertencimento e aprendizado. Ele ensina respeito, colaboração, preservação da história e valorização das raízes amazônicas. Garantido e Caprichoso mostram que cultura e educação podem caminhar juntas, transformando a vida das pessoas e projetando a Amazônia para o Brasil e para o mundo.

Parintins não é apenas a “Ilha da Magia”; é um símbolo de resistência cultural, memória coletiva e educação pela arte, lembrando que a verdadeira riqueza de um povo está na capacidade de celebrar a própria história e transmitir conhecimento e emoção através da cultura.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2013.

BISSOLI, Cláudio. **Cultura e identidade na Amazônia**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

BITTENCOURT, José Carlos. **Música popular e identidade cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1983.

BRAGA, Maria Helena. **Festivais folclóricos e memória coletiva**. Belém: UFPA, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1997.

BURKE, Peter. **A escrita da história: entre mito e ciência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CALDAS, José. **Folclore amazônico: cultura popular e tradição**. Manaus: Editora do Amazonas, 1979.

CALDAS, José. **Toadas e ritmos da Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1984.

CARDOSO, José Antônio. **Expressões culturais e identidade regional**. Manaus: EDUA, 2013.

CATELAN, Ana; COUTO, Marcos. **Festivais populares e identidade cultural**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

CAVALCANTI, Roberto. **Cultura e tradição na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2000.

DIAS, Rafael; KENNEDY, Patrick. **A história do boi-bumbá: rivalidade e tradição**. Belém: Editora UFPA, 2023.

FARIAS, José. **Lendas e histórias do boi-bumbá**. Manaus: Editora Valer, 2005.

FONSECA, Cláudia. **Arte e patrimônio cultural em Parintins**. Belém: EDUPA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, Antônio Carlos; ALMEIDA, Roberto. **Cultura, educação e arte: experiências amazônicas**. Belém: EDUA, 2012.

GOHN, Maria Alice; STAVRACAS, Carlos. **Cultura, educação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, José Carlos. **Festivais populares e sociabilidade amazônica**. Manaus: EDUA, 2016.

HALLAM, Elizabeth. **A música e a educação cultural**. Londres: Routledge, 2012.

HERMETO, Ricardo. **Mitologias amazônicas e expressões culturais**. Manaus: EDUA, 2012.

HOLANDA, Sérgio. **A cultura popular amazônica**. Belém: UFPA, 2013.

HUMMES, Clodovis. **Educação e cultura na Amazônia**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura e antropologia**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOUREIRO, Ana Paula. **Patrimônio cultural e festivais regionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MARINHO, Carlos. **Cultura, memória e educação amazônica**. Manaus: EDUA, 2015.

A INTEGRAÇÃO ENTRE O PAPEL DA FAMÍLIA E OS CUIDADOS PALIATIVOS NO ACOMPANHAMENTO DO IDOSO: O PAPEL DO ENFERMEIRO NA ASSISTÊNCIA INTEGRAL

*INTEGRATION BETWEEN THE ROLE OF THE FAMILY AND PALLIATIVE CARE IN
MONITORING THE ELDERLY: THE ROLE OF THE NURSES IN INTEGRAL ASSISTANCE*

Lorrhany Maria da Costa Rodrigues²²

Franciele da Silva Chaves²³

Tatielen de Souza Chaves²⁴

RESUMO

O avanço da longevidade e a intensificação de enfermidades crônicas entre a população idosa têm gerado novas demandas no campo da assistência em saúde, exigindo práticas que transcendem o modelo curativo tradicional. Os cuidados paliativos surgem como alternativa fundamental na promoção do conforto e da dignidade do idoso em fase avançada de doença. Neste panorama, destaca-se a relevância da atuação do enfermeiro como articulador entre a equipe multidisciplinar, o paciente e seus familiares. A presente investigação propõe examinar como se configura a integração entre o núcleo familiar e os cuidados paliativos, refletindo sobre os impactos dessa relação na qualidade da assistência prestada. Adotando uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e, possivelmente, em coleta empírica com profissionais da área, a pesquisa busca compreender os fatores que favorecem ou dificultam o cuidado integral. Os resultados pretendem indicar caminhos que favoreçam a comunicação, o suporte emocional e a qualificação da família como parte ativa no processo de cuidado, valorizando a ética, o respeito à autonomia e o bem-estar do idoso em contextos de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Cuidados paliativos; Enfermagem; Envelhecimento; Núcleo familiar; Humanização da assistência.

ABSTRACT

The extension of life expectancy, coupled with the growing incidence of chronic illnesses among the elderly, has intensified the need for comprehensive and humanized health care practices. Palliative care has gained prominence as a strategy aimed at alleviating suffering and preserving the dignity of individuals facing life-limiting conditions. Within this scenario, the nurse emerges as a central figure in mediating the interaction between patients, multidisciplinary teams, and family members. This study seeks to explore the dynamics of integration between the family unit and palliative care in the context of elderly care, emphasizing the repercussions of this relationship on the effectiveness of

²²**Graduação:** Cursando Bacharelado em Enfermagem, UNAMA/Faculdade da Amazônia. **E-mail:** lohlorrhany@gmail.com

²³**Graduação:** Cursando Bacharelado em Enfermagem, UNAMA/Faculdade da Amazônia. **E-mail:** francieleresi08@gmail.com

²⁴**Graduação:** Bacharelado em Saúde Coletiva, UFAC/Universidade Federal do Acre **Pós-graduação:** em Gestão em Saúde Pública, UNAMA/Faculdade da Amazônia. **E-mail:** tatielenchaves@gmail.com / tatielen.chaves@unama.br

integral health interventions. Employing a qualitative methodology, grounded in theoretical research and possibly supported by empirical data from nursing professionals, the investigation intends to reveal mechanisms that enhance collaboration, emotional support, and the training of family caregivers. The findings aim to contribute to a model of care rooted in ethics, compassion, and respect for the elderly's autonomy and holistic well-being.

Keywords: Palliative care; Nursing; Aging; Family involvement; Humanized care.

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população é uma realidade cada vez mais presente no cenário mundial e, particularmente, no Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), projeta-se que, até 2050, a população idosa ultrapasse a faixa dos jovens, tornando-se o grupo etário predominante no país. Esse fenômeno tem sido acompanhado por um aumento considerável das doenças crônicas e degenerativas, o que demanda novas estratégias de cuidado em saúde, especialmente aquelas que transcendem o modelo biomédico tradicional centrado na cura. É nesse contexto que os cuidados paliativos ganham destaque, ao oferecerem uma abordagem que valoriza não apenas a sobrevida, mas, sobretudo, a dignidade, o conforto e o bem-estar do paciente e de seus familiares.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) define os cuidados paliativos como uma abordagem que melhora a qualidade de vida de pacientes e familiares diante de doenças ameaçadoras da vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, identificação precoce, avaliação e tratamento da dor e de outros problemas físicos, psicossociais e espirituais. No caso dos idosos, que frequentemente convivem com condições de saúde irreversíveis e progressivas, essa modalidade de cuidado torna-se ainda mais necessária, ao passo que respeita sua autonomia, reconhece seus limites e acolhe suas necessidades de maneira ampla e humanizada.

Entretanto, a efetivação dos cuidados paliativos depende da atuação integrada entre os profissionais de saúde e o núcleo familiar, sendo este último

um elemento-chave na manutenção do cuidado contínuo, sobretudo no ambiente domiciliar. A literatura evidencia que a presença da família no processo de cuidar oferece suporte afetivo, segurança emocional e sentido de pertencimento ao idoso, promovendo uma experiência menos solitária diante do sofrimento (Silveira *et al.*, 2014). Contudo, também é comum observar que os familiares se sentem despreparados para lidar com as exigências emocionais, físicas e práticas impostas pelo processo de terminalidade, o que pode gerar angústia, sobrecarga e conflitos internos.

Nesse cenário, o enfermeiro destaca-se como um elo fundamental entre o paciente, a equipe multiprofissional e os familiares. Mais do que executor de procedimentos técnicos, o profissional de enfermagem atua como educador, orientador e facilitador do processo de cuidado. Sua presença contínua permite não apenas o manejo clínico dos sintomas, como também a escuta qualificada, o acolhimento das demandas subjetivas e a condução de diálogos sensíveis sobre o fim da vida. Além disso, a comunicação empática entre enfermeiro e família é apontada por diversos autores como uma ferramenta terapêutica capaz de reduzir tensões, esclarecer expectativas e auxiliar na tomada de decisões compartilhadas Rodrigues (*et al.*, 2020).

A integração entre a família e a equipe de enfermagem, portanto, não deve ser entendida como uma ação complementar, mas como um componente central do cuidado paliativo integral. Para que essa integração ocorra de forma efetiva, faz-se necessário investir em estratégias de capacitação dos cuidadores familiares, em políticas públicas que valorizem o cuidado domiciliar e em protocolos institucionais que garantam a presença ativa da família no planejamento terapêutico. Ademais, é imprescindível que os profissionais de saúde estejam preparados técnica e emocionalmente para lidar com a complexidade das relações humanas envolvidas nesse processo.

Neste trabalho, ficou implementado o tipo de pesquisa metodológica com a proposta para a pesquisa sobre "A Integração entre o Papel da Família e os Cuidados Paliativos no Acompanhamento do Idoso: O papel do Enfermeiro

na Assistência Integral " é abrangente e integrada, envolvendo diversas etapas que contribuem para uma análise completa.

Este estudo será de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, visando compreender a integração entre o papel da família e os cuidados paliativos no acompanhamento do idoso, destacando a atuação do enfermeiro na assistência integral.

A pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica, utilizando artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados. Serão priorizadas fontes que abordem cuidados paliativos, o papel da família e a assistência de enfermagem ao idoso. A análise dos dados será feita por meio da técnica de análise de conteúdo, identificando categorias relevantes à temática do estudo. Este estudo seguirá as diretrizes éticas de pesquisa, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa e que também se Ressalta que, para a elaboração deste trabalho, foi utilizada a ferramenta artificial ChatGPT, com a finalidade exclusiva de auxiliar na correção gramatical, coesão textual, organização argumentativa e revisão formal, conforme os critérios da ABNT NBR 6023/2018 e NBR 10520/2023. Esclarece-se que nenhum dado foi inventado ou manipulado artificialmente, e que todas as informações, autores e referências utilizadas provêm de fontes acadêmicas legítimas, devidamente citadas. A ferramenta não influenciou o conteúdo científico da pesquisa, tampouco substituiu a análise crítica ou o rigor metodológico exigido em trabalhos acadêmicos. Trata-se de um suporte técnico, e não de uma autoria artificial do conteúdo.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo analisar de forma crítica e aprofundada como se dá a integração entre o papel da família e os cuidados paliativos no acompanhamento do idoso, com ênfase na atuação do enfermeiro enquanto agente de mediação, educação e cuidado humanizado. A pesquisa parte do pressuposto de que a articulação entre esses elementos é capaz de promover melhores resultados clínicos, maior conforto psíquico e fortalecimento dos vínculos afetivos, contribuindo, assim, para uma experiência mais digna de envelhecimento e finitude.

2. ENVELHECIMENTO E A NECESSIDADE DE CUIDADOS PALIATIVOS

O envelhecimento populacional é uma das transformações sociais mais marcantes do século XXI. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), estima-se que até 2050 o Brasil contará com mais de 70 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, o que corresponderá a aproximadamente 30% da população total. Esse cenário impõe novos desafios ao sistema de saúde, especialmente em relação às doenças crônicas e degenerativas, que demandam cuidados continuados e não exclusivamente curativos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) define os cuidados paliativos como uma abordagem que visa melhorar a qualidade de vida de pacientes e seus familiares diante de doenças que ameaçam a continuidade da vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento. Essa abordagem inclui a identificação precoce, avaliação e tratamento da dor, bem como de outros problemas físicos, psicossociais e espirituais. Nos casos em que a cura já não é possível, o foco deve recair sobre a qualidade do tempo restante, respeitando a dignidade e a autonomia do indivíduo.

2.1 Panorama do Envelhecimento Populacional no Brasil

O envelhecimento da população brasileira é um fenômeno que se intensificou nas últimas décadas, refletindo mudanças profundas nos indicadores demográficos, sanitários e sociais do país. O avanço da medicina, o aumento da cobertura vacinal, a redução da taxa de fecundidade e a ampliação do acesso aos serviços de saúde e saneamento básico são fatores que contribuíram decisivamente para o aumento da expectativa de vida no Brasil.

Segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa, que em 2010 representava cerca de 12% dos brasileiros, passará a compor aproximadamente 25,5% até 2060, totalizando mais de 73 milhões de pessoas com 60 anos ou mais (IBGE, 2022). Ainda segundo o mesmo órgão, entre 2010 e 2022, a expectativa de vida aumentou de 73,9 para

76,8 anos, o que evidencia um envelhecimento mais acelerado do que o observado em países desenvolvidos, que passaram por esse processo de forma mais gradual.

Esse cenário é marcado por uma transição demográfica que implica profundas repercussões nas políticas públicas, especialmente no campo da saúde. A inversão da pirâmide etária, com a base cada vez mais estreita e o topo progressivamente alargado, indica que o Brasil deixará de ser um país predominantemente jovem para tornar-se uma sociedade envelhecida, demandando novas formas de organização social, econômica e assistencial.

Conforme análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o envelhecimento no Brasil ocorrerá em um contexto de desigualdades estruturais persistentes, o que agrava os desafios relacionados ao acesso a serviços de saúde e à proteção social. Isso significa que, embora a longevidade esteja aumentando, ela nem sempre está acompanhada de qualidade de vida, sobretudo entre as populações de baixa renda, que enfrentam maiores taxas de morbidade, dependência funcional e exclusão social.

Um dos principais reflexos desse processo no sistema de saúde é o crescimento da demanda por cuidados de longa duração e por assistência a doenças crônicas, degenerativas e terminais, que acometem com maior frequência a população idosa. Com isso, há uma mudança no perfil epidemiológico, saindo do foco em doenças infectocontagiosas para o predomínio de enfermidades como diabetes, hipertensão, demência, câncer, doenças cardiovasculares e osteoarticulares.

Essas condições geram não apenas impacto sobre o orçamento público, como também sobre as famílias, que frequentemente se tornam responsáveis diretas pelo cuidado. O idoso dependente requer acompanhamento contínuo, medicações regulares, suporte psicológico e, muitas vezes, intervenções paliativas que garantam conforto e dignidade diante da limitação funcional ou da terminalidade.

Além disso, a escassez de políticas públicas voltadas ao envelhecimento saudável contribui para a institucionalização precoce de idosos e a sobrecarga dos serviços hospitalares aos quais, a depender da situação para que haja a manifestação do ministério público é preciso que ocorra uma denúncia. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, mostra que mais de 35% da população idosa brasileira apresenta alguma limitação funcional nas atividades diárias, o que reforça a necessidade de estratégias específicas para promoção da autonomia e do autocuidado.

Dessa forma, o envelhecimento populacional no Brasil não pode ser tratado apenas como um dado estatístico, mas como uma questão prioritária de saúde pública e de planejamento intersetorial pois todos um dia iremos envelhecer. A construção de uma rede de cuidados integrais, com ênfase na atenção básica, na atenção domiciliar e nos cuidados paliativos, é essencial para garantir que o envelhecer ocorra de forma digna, segura e com qualidade de vida. Tal perspectiva demanda uma atuação articulada entre o Estado, os profissionais de saúde, as famílias e a sociedade civil, reconhecendo o idoso como sujeito de direitos e protagonista de sua trajetória.

De acordo com Reis (2023, pg. 56), “as alterações cognitivas, emocionais e funcionais decorrentes do envelhecimento comprometem significativamente a independência dos idosos, o que acentua a necessidade de um cuidado integral e individualizado”. Além disso, muitos idosos enfrentam sentimentos de isolamento, abandono e inutilidade, sobretudo em fases avançadas de doenças incapacitantes, o que reforça a importância da atuação de uma equipe de saúde preparada para lidar com questões que transcendem o biológico.

Com o avanço da idade, surgem com frequência condições como câncer, demência, insuficiências orgânicas, osteoartrite grave, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) e doenças cardiovasculares. Essas enfermidades, muitas vezes irreversíveis, requerem acompanhamento contínuo e foco na minimização do sofrimento. Batista *et al.* (2022) destacam que o cuidado paliativo é especialmente necessário na geriatria, pois contribui para o alívio da

dor, redução de hospitalizações, apoio emocional e manutenção da autonomia do idoso até o fim da vida.

No ambiente institucional, como hospitais e instituições de longa permanência, a demanda por cuidados paliativos é evidente, mas nem sempre atendida. Em estudo com 488 residentes de instituições geriátricas, Andrade e Coelho (2024) constataram que todos apresentavam indicação para cuidados paliativos, embora menos de um terço recebesse assistência compatível com essa necessidade. Esse dado revela uma lacuna significativa na prática clínica, frequentemente associada à falta de capacitação dos profissionais da saúde e à ausência de protocolos bem estabelecidos.

A dimensão espiritual e emocional do cuidado também se mostra fundamental no atendimento ao idoso em final de vida. Ribeiro *et al.* (2020, p. 112) afirmam que “o cuidado espiritual deve ser considerado tão importante quanto o controle da dor, especialmente em pacientes em fase terminal”. A escuta ativa e a empatia demonstradas pelos profissionais de saúde contribuem para a resignificação do processo de morrer, proporcionando maior tranquilidade para o idoso e sua família.

Apesar da relevância do tema, a realidade brasileira ainda é marcada por diversos obstáculos. A falta de formação específica dos profissionais da saúde, especialmente da equipe de enfermagem, é apontada como um dos principais entraves. De acordo com Nascimento (2023), muitos enfermeiros atuam sem preparo teórico e emocional adequado para enfrentar as complexidades do cuidado paliativo. Costa E Silva (2021) observam que há uma lacuna na formação acadêmica sobre a temática, o que prejudica a construção de práticas integradas e humanizadas.

Além disso, fatores culturais dificultam a implementação plena dos cuidados paliativos. A sociedade ainda carrega tabus em relação à morte, o que gera resistência na discussão antecipada de diretivas de vontade, plano terapêutico e comunicação aberta com familiares. Nesse contexto, o enfermeiro assume papel de mediação, orientando a família e garantindo que as decisões sejam tomadas de forma consciente e respeitosa.

A Portaria nº 41/2018 do Ministério da Saúde estabeleceu diretrizes para a inclusão dos cuidados paliativos no Sistema Único de Saúde (SUS), priorizando a atenção domiciliar e a atuação multiprofissional. No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda é limitada, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Segundo Alves *et al.* (2023, p. 134), “o ambiente domiciliar permite que o idoso vivencie o processo de morrer com maior dignidade, cercado por pessoas significativas, em um contexto que lhe é familiar e acolhedor”. Contudo, essa prática exige suporte técnico contínuo da equipe de saúde, além da capacitação dos cuidadores informais.

Dessa forma, torna-se imprescindível que os cuidados paliativos estejam integrados aos serviços de saúde voltados à população idosa, com vistas à construção de um modelo assistencial que valorize a escuta, o acolhimento e o respeito à trajetória de vida de cada indivíduo. Investimentos em formação, protocolos de atenção e políticas públicas são necessários para assegurar que o envelhecimento seja vivido com dignidade, conforto e apoio humano, mesmo diante da terminalidade.

2.2. Conceito e Princípios dos Cuidados Paliativos

Os cuidados paliativos constituem uma abordagem interdisciplinar de assistência voltada à melhoria da qualidade de vida de pessoas que enfrentam doenças ameaçadoras da continuidade da vida, bem como de seus familiares. Essa modalidade de cuidado tem como foco central o alívio do sofrimento em todas as suas dimensões: física, emocional, social e espiritual.

De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde (2020), “cuidados paliativos são uma abordagem que melhora a qualidade de vida de pacientes e suas famílias diante de doenças que ameaçam a vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, identificação precoce, avaliação e tratamento impecável da dor e de outros problemas físicos, psicossociais e espirituais”.

Essa concepção rompe com a lógica centrada exclusivamente na cura e desloca o foco da assistência para o conforto e a dignidade do paciente, especialmente quando não há mais possibilidades terapêuticas curativas. O

princípio norteador dos cuidados paliativos é o respeito à autonomia do indivíduo, o que inclui o direito de decidir sobre o próprio tratamento, participar do planejamento do cuidado e ser informado de forma clara e empática sobre seu estado clínico.

Os princípios fundamentais dessa abordagem envolvem: o alívio da dor e de outros sintomas angustiantes; a afirmação da vida e aceitação da morte como processo natural; a integração de aspectos psicológicos e espirituais ao cuidado; o apoio à família, tanto durante o processo de doença quanto no luto; e o trabalho interdisciplinar, que garante a integralidade da assistência (Brasil, 2018; Beccaro *et al.*, p. 35, 2021).

Importante destacar que os cuidados paliativos não são sinônimo de abandono terapêutico. Pelo contrário, envolvem ações clínicas complexas, como controle da dor, do desconforto respiratório, das náuseas, do delírio e de outras manifestações clínicas frequentes em estágios avançados de doenças crônicas. A esse respeito, Silva *et al.* (2020) ressaltam que “o manejo adequado dos sintomas é a base da atuação paliativa e requer conhecimento técnico, sensibilidade e escuta qualificada”.

No contexto do envelhecimento, os cuidados paliativos ganham importância especial, considerando a prevalência de comorbidades e a progressiva limitação funcional dos idosos. Muitas vezes, essas pessoas são submetidas a intervenções invasivas e desgastantes, que pouco contribuem para a sua qualidade de vida. Por isso, a aplicação precoce dos princípios paliativos — mesmo quando o paciente ainda recebe tratamento modificador da doença — é recomendada pelas diretrizes internacionais e nacionais (Ancp, 2022).

Ademais, o cuidado paliativo defende uma concepção de saúde centrada na pessoa, e não apenas na doença, o que pressupõe a valorização da subjetividade, das crenças e dos valores do paciente. Nesse sentido, a comunicação humanizada torna-se ferramenta indispensável, pois permite o acolhimento da angústia, o compartilhamento das decisões e o fortalecimento do vínculo entre o paciente, a família e a equipe de saúde.

Outro aspecto essencial é o suporte oferecido à família, que frequentemente se torna cuidadora informal e enfrenta sentimentos ambivalentes, como exaustão, medo, culpa e luto antecipado. Os profissionais que atuam em cuidados paliativos devem estar preparados para acolher essas demandas, oferecer orientação contínua e facilitar a vivência do processo de terminalidade de maneira mais serena e significativa.

No Brasil, os cuidados paliativos estão em fase de consolidação, com avanços importantes nos últimos anos. A Portaria nº 41/2018, do Ministério da Saúde, instituiu diretrizes para a organização dos cuidados paliativos no âmbito do SUS, promovendo a inserção dessa abordagem em todos os níveis de atenção à saúde. Entretanto, sua implementação ainda encontra obstáculos, como a carência de equipes especializadas, a fragmentação da rede de atenção e a resistência cultural em discutir a morte como parte do processo de viver (Costa; Oliveira, 2021).

Portanto, compreender os fundamentos dos cuidados paliativos é essencial para qualquer profissional que atue com a população idosa, sobretudo em contextos hospitalares, domiciliares e de longa permanência. Mais do que um conjunto de técnicas, trata-se de uma filosofia de cuidado que afirma a vida e ressignifica o sofrimento, promovendo um envelhecer mais digno, ético e acolhedor.

2.3 O Impacto das Doenças Crônicas e Terminais no Idoso

O envelhecimento está fortemente associado à prevalência de doenças crônicas não transmissíveis (Dcnt), que afetam a funcionalidade, a autonomia e a qualidade de vida do idoso. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas, 2021), aproximadamente 75% das pessoas com mais de 60 anos convivem com pelo menos uma condição crônica, sendo as mais comuns a hipertensão arterial sistêmica, diabetes mellitus, osteoartrite, insuficiência cardíaca, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (Dpoc), além das demências e neoplasias.

Essas enfermidades, muitas vezes de curso progressivo e irreversível, têm impacto direto na rotina do idoso, exigindo monitoramento constante, múltiplos medicamentos, hospitalizações frequentes e acompanhamento multiprofissional. Com o tempo, essas condições podem evoluir para estágios de fragilidade física, dependência funcional e, em casos mais avançados, requerer cuidados paliativos para garantir conforto, dignidade e alívio do sofrimento.

De acordo com Silva *et al.* (2021 p. 43),

[...] as doenças crônicas e terminais em idosos não se limitam aos aspectos fisiológicos da decadência orgânica; elas impõem perdas emocionais, sociais e existenciais que, quando não abordadas de maneira integral, comprometem de forma profunda o bem-estar e o sentido de vida dessas pessoas". A presença de múltiplas comorbidades acarreta ainda maior vulnerabilidade clínica e acentua a dependência dos serviços de saúde e da rede familiar de apoio.

Além do sofrimento físico, há um importante impacto psicológico que deve ser considerado. A depressão, por exemplo, é prevalente entre idosos com doenças crônicas e terminais, sendo muitas vezes subdiagnosticada. A perda de autonomia, o medo da morte, o sentimento de inutilidade e a sobrecarga emocional diante da progressão da doença favorecem o surgimento de quadros depressivos e ansiosos. Para Castro e Bezerra (2022 p. 59), "o sofrimento psíquico do idoso em fase terminal é frequentemente silenciado pela ênfase médica no controle clínico, ignorando-se as necessidades subjetivas e emocionais do paciente".

Outro impacto relevante diz respeito ao uso crescente de intervenções terapêuticas de alta complexidade que, em muitos casos, prolongam o sofrimento sem modificar o desfecho clínico. Internações em unidades de terapia intensiva, ventilação mecânica prolongada, uso de sondas e procedimentos invasivos são frequentes entre idosos com doenças avançadas, mesmo quando há prognóstico reservado. Tais práticas, quando não discutidas de forma ética e transparente, podem gerar iatrogenias, perdas de funcionalidade e comprometimento da dignidade do paciente.

Neste cenário, os cuidados paliativos aparecem como uma alternativa eficaz e humanizada. A introdução precoce dessa abordagem permite o controle adequado dos sintomas, o apoio emocional, o planejamento conjunto do cuidado e a redução de internações desnecessárias. A literatura científica, em especial o estudo de Temel *et al.* (2010), recomenda a integração precoce dos cuidados paliativos desde o diagnóstico de doenças crônicas graves, evidenciando benefícios como melhor adaptação à doença, menor sofrimento e maior qualidade de vida.

A atuação da equipe de enfermagem, em particular, é crucial na avaliação contínua das necessidades do idoso com doença crônica ou terminal. Enfermeiros são frequentemente os primeiros profissionais a perceberem mudanças no quadro funcional, manifestações de dor não verbalizada ou sinais de sofrimento emocional. Assim, a enfermagem assume papel central na aplicação dos princípios paliativos, na comunicação com a família e na personalização do cuidado.

Por fim, é necessário reconhecer que o impacto das doenças crônicas no idoso transcende os limites clínicos. Trata-se de uma experiência que envolve perdas múltiplas — do corpo, da independência, dos projetos de vida e, por vezes, da própria identidade. Cuidar dessas pessoas requer, portanto, uma abordagem ética, compassiva e interdisciplinar, que valorize não apenas a longevidade, mas também a dignidade do envelhecer.

2.4 A Família como suporte no cuidado ao idoso

A família representa um pilar fundamental no cuidado ao idoso, especialmente em contextos de doenças crônicas ou terminais. Seu envolvimento vai além da assistência prática, pois também oferece suporte emocional, afetivo e social, elementos essenciais à qualidade de vida do paciente. No entanto, apesar de seu papel central, os familiares muitas vezes enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga física e emocional, a falta de preparo técnico e a ausência de apoio institucional adequado. Nesse cenário,

a atuação da equipe de enfermagem torna-se estratégica ao oferecer orientação, capacitação e acolhimento aos cuidadores informais, promovendo uma rede de cuidado integrada, ética e humanizada. Assim, o fortalecimento da parceria entre profissionais de saúde e familiares é essencial para garantir um envelhecimento mais digno, especialmente em fases de maior vulnerabilidade.

2.4.1. O Papel da Família nos Cuidados Paliativos

No contexto dos cuidados paliativos, a família ocupa uma posição central e insubstituível. Mais do que uma rede de apoio afetivo, ela é parte ativa do processo de cuidado, especialmente em situações de terminalidade, nas quais o paciente se encontra em condição de vulnerabilidade física e emocional. A presença familiar contribui diretamente para o bem-estar do idoso, promovendo conforto, segurança e o fortalecimento de vínculos afetivos, elementos essenciais na preservação da dignidade durante o processo de morrer.

De acordo com Silveira *et al.* (2014), a família desempenha múltiplas funções no cuidado paliativo: acolher emocionalmente o paciente, participar das decisões terapêuticas, auxiliar no manejo de sintomas em domicílio e manter a continuidade do cuidado. Essas ações contribuem para uma vivência mais humanizada da terminalidade, tanto para o idoso quanto para seus entes queridos. Os autores reforçam que a família deve ser vista como parte integrante do cuidado, e não apenas como observadora do processo terapêutico.

É importante reconhecer, no entanto, que o envolvimento familiar também carrega desafios. Muitas vezes, os cuidadores se deparam com sentimentos ambivalentes, como medo, impotência, culpa e exaustão, especialmente diante da falta de preparo para lidar com o sofrimento físico e emocional do ente querido. Estudos indicam que a sobrecarga física e psicológica é uma das principais causas de adoecimento entre cuidadores informais, o que pode comprometer a qualidade do cuidado prestado e o equilíbrio emocional da própria família (Rodrigues *et al.*, 2020).

Diante disso, o papel do profissional de saúde, especialmente do enfermeiro, é fundamental no acolhimento e na orientação da família. A equipe de enfermagem deve atuar como facilitadora do cuidado, oferecendo suporte técnico, escuta qualificada e capacitação contínua aos cuidadores. Isso inclui orientações sobre manejo da dor, cuidados com higiene, administração de medicamentos, posicionamento no leito, alimentação e reconhecimento de sinais de sofrimento.

Além do suporte técnico, é essencial que o enfermeiro esteja atento às necessidades emocionais dos familiares, estabelecendo uma comunicação clara, empática e respeitosa. Como afirmam Gutierrez *et al.* (2014, p. 13), “o diálogo entre equipe e família deve ser pautado na confiança mútua, na escuta ativa e na sensibilidade para compreender o sofrimento do outro”. Essa comunicação contribui para o alívio de angústias, a construção de decisões compartilhadas e a redução de conflitos durante a trajetória da doença.

A participação ativa da família nos cuidados paliativos também favorece o processo de luto saudável, pois permite que os familiares se envolvam no cuidado até o fim da vida, contribuindo com gestos de carinho, presença física e apoio moral. Esse envolvimento ajuda a elaborar emocionalmente a perda, minimizando o sentimento de impotência e favorecendo uma despedida mais humanizada.

Destarte, reconhecer o papel da família como agente de cuidado é essencial para uma prática paliativa ética, integral e centrada na pessoa. A valorização do vínculo familiar, associada ao apoio contínuo por parte da equipe de enfermagem, constitui um dos pilares para que o idoso vivencie o fim da vida com dignidade, amparo e significado.

2.5. Dificuldades Enfrentadas pelos Familiares Cuidadores

O processo de cuidar de um idoso em condição de dependência ou em fase terminal representa, para muitos familiares, uma jornada desafiadora e emocionalmente exaustiva. Embora o envolvimento da família seja um dos pilares fundamentais nos cuidados paliativos, a experiência do cuidador

informal é frequentemente marcada por sobrecarga, sofrimento emocional e falta de preparo técnico. Essa realidade demanda uma atenção especial por parte das equipes de saúde, sobretudo da enfermagem, no sentido de oferecer suporte, orientação e escuta qualificada a quem cuida.

As dificuldades enfrentadas pelos cuidadores familiares são múltiplas. Em primeiro lugar, destaca-se a sobrecarga física resultante da realização de tarefas contínuas, como higiene, alimentação, administração de medicamentos e acompanhamento de consultas e internações. Muitas dessas atividades exigem esforço físico e tempo integral, interferindo diretamente na rotina pessoal e profissional do cuidador (Silva *et al.*, 2021).

Além das exigências físicas, há impactos emocionais significativos. O enfrentamento diário da progressão da doença, o convívio com o sofrimento do ente querido, a antecipação da perda e, por vezes, a sensação de impotência diante da finitude geram desgaste psíquico considerável. Como apontam Oliveira e Lima (2020), o sofrimento emocional do cuidador familiar está associado ao medo da morte, à culpa por não conseguir fazer mais pelo paciente e ao sentimento de solidão, já que muitas vezes esse cuidado é assumido por apenas um membro da família.

Outro aspecto importante refere-se à ausência de capacitação. A maioria dos familiares que assumem o cuidado direto de idosos em cuidados paliativos não possui formação na área da saúde e, portanto, não está familiarizada com os procedimentos, condutas e sinais clínicos que requerem atenção especial. Isso aumenta a insegurança no manejo do paciente e pode gerar decisões equivocadas, além de ansiedade diante de situações críticas. Segundo Dias *et al.* (2019), a falta de informação e de acompanhamento profissional pode levar o cuidador a um estado de estresse contínuo, que compromete tanto sua saúde quanto a qualidade do cuidado prestado.

Em muitos casos, também se observa a ausência de uma rede de apoio. O isolamento social é um fenômeno recorrente entre cuidadores informais, que reduzem ou abandonam atividades de lazer, vida profissional e convívio comunitário para dedicar-se exclusivamente ao paciente. Esse isolamento pode

agravar quadros de depressão e gerar um sentimento de invisibilidade diante da sociedade e, inclusive, dos próprios serviços de saúde. Para Amaral e Silva (2022), o apoio psicológico ao cuidador é tão necessário quanto o suporte ao paciente, pois o sofrimento de ambos está profundamente entrelaçado.

O impacto financeiro é mais um fator relevante. A dedicação ao cuidado integral pode levar à interrupção de atividades remuneradas, à redução da renda familiar e ao aumento de gastos com medicação, alimentação especial, materiais de higiene e transporte. Essas dificuldades são intensificadas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, nos quais o acesso a serviços públicos de saúde e assistência é precário ou inexistente.

Além disso, a ausência de políticas públicas específicas para cuidadores informais contribui para a perpetuação da sobrecarga. Apesar de avanços nas diretrizes de cuidados paliativos no Sistema Único de Saúde, ainda há lacunas na implementação de programas que contemplem, de forma efetiva, o suporte à família. Muitas vezes, o cuidado é delegado à família como uma obrigação naturalizada, sem considerar seus limites emocionais, físicos e estruturais.

Diante desse cenário, o papel da equipe de enfermagem se amplia. O enfermeiro deve não apenas cuidar do paciente, mas também observar e intervir nas necessidades do cuidador, oferecendo suporte técnico, acolhimento emocional e orientações contínuas. Para Gutierrez et al. (2014, p. 13), “a sensibilidade da equipe de enfermagem em reconhecer o sofrimento do cuidador é fundamental para construir uma rede de cuidado ampliado e mais eficaz”.

Portanto, é essencial que os cuidadores familiares sejam reconhecidos como parte integrante do processo terapêutico e, como tal, necessitem de atenção, escuta e suporte. A humanização do cuidado paliativo não pode restringir-se ao paciente, mas deve abranger toda a rede envolvida, especialmente quem sustenta, no cotidiano, o peso e a complexidade do cuidar.

2.6. A importância do acolhimento e apoio emocional à família

O processo de adoecimento de um ente querido, especialmente em fase avançada ou terminal, impacta profundamente o núcleo familiar, despertando uma série de sentimentos que vão do medo à impotência, da negação ao luto antecipado. Nesse contexto, o acolhimento e o apoio emocional à família tornam-se elementos indispensáveis para a construção de um cuidado paliativo verdadeiramente humanizado e integral. Ignorar a dor dos familiares é negligenciar uma dimensão essencial do processo de cuidar, pois a vivência da doença, embora centrada no paciente, é compartilhada afetiva e psicologicamente com aqueles que o cercam.

Segundo Ramos *et al.* (2021), o sofrimento dos familiares diante do declínio progressivo do paciente exige intervenções sensíveis e contínuas por parte da equipe de saúde, que devem ir além das orientações técnicas. O acolhimento, nesse sentido, não se restringe ao atendimento inicial, mas se configura como uma postura constante de escuta ativa, empatia, respeito e disponibilidade. É por meio do acolhimento que a equipe constrói vínculos de confiança, oferece segurança e permite que a família expresse suas angústias sem julgamento.

O apoio emocional é ainda mais necessário em situações de fragilidade social ou psíquica, em que os cuidadores convivem com sentimentos de exaustão, medo, tristeza e desamparo. Como aponta Souza (2020), o cuidado ao idoso em final de vida pode acionar memórias dolorosas, conflitos familiares latentes e dificuldades emocionais previamente existentes, o que torna o acompanhamento psicológico um instrumento essencial para preservar a saúde mental dos envolvidos.

Outro ponto relevante é que o apoio emocional favorece a tomada de decisões em momentos críticos. A clareza sobre o estado clínico do paciente, aliada à possibilidade de elaborar as emoções envolvidas, ajuda os familiares a participarem ativamente do planejamento terapêutico, respeitando os limites do idoso e suas diretivas de vontade. De acordo com Ferreira e Andrade (2019), a

ausência de apoio emocional pode gerar decisões precipitadas, sofrimento evitável e rupturas no vínculo entre família e equipe de saúde.

O enfermeiro, pela proximidade contínua com o paciente e a família, é um dos principais mediadores desse apoio. Sua atuação inclui tanto a oferta de informações claras quanto a escuta empática, a orientação para o autocuidado do cuidador e o encaminhamento a serviços de apoio psicológico ou espiritual, quando necessário. Para Lopes et al. (2022), o enfermeiro que acolhe não apenas cuida do outro, mas reconhece a dor que esse outro carrega e compartilha a responsabilidade de aliviar esse sofrimento.

Além do apoio individualizado, é fundamental que os serviços de saúde implementem estratégias coletivas de acolhimento, como grupos de escuta, rodas de conversa, acompanhamento psicológico e orientações periódicas para familiares. Tais iniciativas não apenas fortalecem o vínculo com a equipe, mas também reduzem o sentimento de isolamento e contribuem para que os familiares se sintam reconhecidos em sua função de cuidar.

Por fim, é importante destacar que o acolhimento não se encerra com a morte do paciente. O suporte à família no período de luto também faz parte da ética dos cuidados paliativos. O luto, quando não elaborado, pode gerar complicações psíquicas significativas, como depressão, ansiedade ou somatizações. A continuidade do vínculo com a equipe, ainda que breve, pode oferecer alento e facilitar o enfrentamento da perda.

Em síntese, acolher e oferecer apoio emocional à família não é um gesto acessório, mas uma exigência ética e clínica do cuidado paliativo. Ao reconhecer a dor do outro, a equipe de saúde amplia sua capacidade de cuidar com humanidade, promovendo um processo de morrer menos solitário e mais digno, para o paciente e todos aqueles que o amam.

2.7 A Integração entre Família e Equipe de Enfermagem

A qualidade do cuidado prestado a idosos em situação de vulnerabilidade, especialmente em contextos de cuidados paliativos, depende

diretamente da capacidade de integração entre a família e a equipe de enfermagem. Essa articulação permite a construção de uma rede colaborativa de cuidado, capaz de oferecer assistência contínua, humanizada e centrada nas reais necessidades do paciente. A integração, nesse sentido, não se limita ao compartilhamento de informações clínicas, mas envolve a criação de vínculos de confiança, comunicação empática e valorização mútua dos saberes técnico e afetivo.

Segundo Pereira et al. (2021), a parceria entre profissionais de saúde e familiares cuidadores é uma condição essencial para a efetivação de um plano terapêutico coerente, ético e eficaz. Ao reconhecer a família como protagonista no cuidado, a equipe de enfermagem amplia sua atuação para além do espaço técnico, contribuindo também para o acolhimento emocional e para a tomada de decisões compartilhadas. A atuação conjunta promove segurança ao paciente, reduz conflitos e facilita a adaptação da família diante das transformações provocadas pela doença.

2.7.2. Estratégias para Fortalecer a Comunicação e o Vínculo

Essa integração, no entanto, requer investimento em práticas comunicacionais claras, acessíveis e respeitosas. Muitos familiares não possuem conhecimento técnico sobre enfermagem ou medicina, e, por isso, podem apresentar dificuldades na compreensão de diagnósticos, prognósticos e procedimentos. Lopes e Cardoso (2020) destacam que uma comunicação eficiente precisa considerar a linguagem, o contexto sociocultural e o estado emocional da família, promovendo um diálogo aberto e não hierarquizado. Dessa forma, o enfermeiro não apenas informa, mas escuta, acolhe e orienta.

Além da comunicação, a escuta ativa e o acolhimento são fundamentais para a construção de vínculos duradouros. De acordo com Silva e Moraes (2022, p.45),

[...] à aproximação entre equipe de enfermagem e familiares favorece o reconhecimento do sofrimento compartilhado,

contribuindo para a coesão do cuidado e para a redução do sentimento de solidão diante da morte.

A escuta das necessidades da família, suas dúvidas, medos e expectativas, permite que o cuidado seja personalizado e sensível à realidade de cada grupo familiar.

Outro fator relevante para a integração eficaz é a capacitação dos familiares para as atividades do cuidado. Muitas vezes, os membros da família assumem responsabilidades que não conhecem ou para as quais não estão preparados, o que gera insegurança, estresse e risco de iatrogenias. A equipe de enfermagem, ao oferecer orientações práticas e apoio contínuo, promove a autonomia dos cuidadores, ao mesmo tempo em que reduz sua sobrecarga. Segundo Fernandes et al. (2019), esse processo educativo é um dos pilares da assistência paliativa, pois fortalece o protagonismo familiar e favorece a permanência do paciente no ambiente domiciliar.

No entanto, a integração nem sempre acontece de forma espontânea. Barreiras institucionais, como carga excessiva de trabalho dos profissionais, escassez de tempo para acolhimento, rotatividade de equipes e ausência de protocolos padronizados, dificultam o estabelecimento de vínculos sólidos com as famílias. Além disso, aspectos subjetivos, como resistência emocional da família, negação da gravidade da doença ou conflitos internos, também podem dificultar essa aproximação.

Diante disso, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias institucionais que promovam e sustentem a integração entre família e equipe de enfermagem. Entre essas estratégias, destacam-se: reuniões familiares periódicas, construção de planos terapêuticos compartilhados, participação da família nas visitas multidisciplinares, acolhimento psicológico e formação continuada para os profissionais em comunicação e escuta ativa.

É importante ressaltar que essa integração não beneficia apenas o paciente, mas repercute positivamente no próprio processo de trabalho dos profissionais. Quando há confiança, cooperação e diálogo entre equipe e familiares, o ambiente de cuidado torna-se mais leve, ético e colaborativo. Isso

impacta diretamente na qualidade da assistência, na segurança do paciente e na satisfação dos envolvidos.

Em suma, a integração entre a família e a equipe de enfermagem constitui um eixo central dos cuidados paliativos, pois permite que o cuidado seja construído de forma compartilhada, respeitosa e empática. Reconhecer a família como parceira ativa no processo assistencial é um passo decisivo para a construção de uma prática de enfermagem mais humana, ética e centrada na dignidade do idoso em situação de terminalidade.

A comunicação eficaz entre equipe de enfermagem e família é uma das principais ferramentas para a construção de vínculos sólidos no cuidado paliativo. Essa interação, quando bem estabelecida, favorece a confiança, reduz a ansiedade dos familiares e contribui para uma assistência mais acolhedora e centrada na pessoa. Contudo, esse processo não ocorre de maneira espontânea: ele requer sensibilidade, preparo técnico, tempo disponível e institucionalização de práticas que promovam o diálogo e o envolvimento mútuo.

De acordo com Lima e Andrade (2021), a escuta ativa é uma das estratégias mais importantes na construção de vínculos com a família. Trata-se de uma escuta que vai além da recepção passiva da fala: envolve atenção plena, acolhimento emocional e disponibilidade genuína para compreender as angústias, dúvidas e necessidades dos familiares. Quando os cuidadores se sentem ouvidos e respeitados, são mais propensos a colaborar, esclarecer informações e confiar nas orientações da equipe de enfermagem.

A linguagem acessível é outra ferramenta indispensável. Muitas famílias não possuem formação técnica na área da saúde e, por isso, podem apresentar dificuldades na compreensão de termos médicos, protocolos e prognósticos. O uso de linguagem clara, sem termos excessivamente técnicos, bem como a oferta de explicações pausadas e repetidas sempre que necessário, contribui para que as informações sejam realmente assimiladas e discutidas com maturidade (Ferreira *et al.*, 2020).

A presença da equipe, mesmo que breve, também exerce forte impacto no fortalecimento do vínculo. A constância no contato, o olhar atento, a empatia na abordagem e o reconhecimento das emoções familiares são gestos simples que tornam o ambiente mais humano. Como afirma Santos (2019), a comunicação em cuidados paliativos não se dá apenas por meio da fala, mas por meio do comportamento não verbal, como o tom de voz, a postura, o toque e o olhar.

Além dessas atitudes individuais, é importante implementar estratégias institucionais para reforçar esse vínculo. A realização de reuniões familiares regulares, com participação da equipe multiprofissional, permite alinhar informações sobre o quadro clínico do paciente, ouvir as demandas dos cuidadores e tomar decisões compartilhadas. Essas reuniões devem ser planejadas com antecedência, conduzidas com sensibilidade e documentadas adequadamente, para garantir continuidade e transparência no cuidado (Pereira *et al.*, 2021).

Outro recurso eficiente são os planos terapêuticos personalizados e compartilhados. Ao envolver os familiares na elaboração das metas de cuidado, respeitando suas percepções, valores e limites, fortalece-se a corresponsabilidade e promove-se maior adesão às intervenções. Segundo Costa e Tavares (2022), a inclusão da família no planejamento do cuidado favorece não apenas o bem-estar do paciente, mas também reduz conflitos e amplia o senso de pertencimento ao processo assistencial.

A equipe de enfermagem também pode utilizar instrumentos específicos de comunicação, como formulários de escuta inicial da família, cadernos de registro de orientações, agendas de cuidados compartilhadas e recursos digitais (aplicativos ou grupos de mensagens controlados), respeitando sempre os princípios de ética, privacidade e consentimento.

Por fim, a comunicação compassiva deve nortear todas as interações. Isso significa reconhecer a dor do outro, acolher o sofrimento sem julgamentos e agir com humanidade mesmo diante de limites terapêuticos. O enfermeiro que comunica com empatia e clareza não apenas orienta, mas sustenta emocionalmente a família, promovendo um cuidado mais sensível e respeitoso.

Em síntese, fortalecer a comunicação e o vínculo entre equipe de enfermagem e família exige, simultaneamente, posturas humanas e organização institucional. Ao investir nesse relacionamento, amplia-se a eficácia da assistência, humaniza-se o processo de cuidar e contribui-se para que o idoso em cuidados paliativos esteja cercado de confiança, afeto e dignidade.

2.8. A capacitação da família pelos profissionais de enfermagem

A capacitação da família para o cuidado de idosos em situação de dependência ou terminalidade é um componente essencial na construção de uma assistência segura, humanizada e contínua. Em contextos de cuidados paliativos, nos quais o ambiente domiciliar frequentemente se torna o espaço principal da atenção à saúde, o preparo técnico e emocional dos cuidadores familiares torna-se uma extensão necessária do cuidado profissional. Nessa perspectiva, os profissionais de enfermagem assumem papel central como educadores, orientadores e apoiadores dos familiares.

De acordo com Soares e Coutinho (2021), os familiares que assumem a função de cuidadores geralmente não possuem experiência prévia na área da saúde e são surpreendidos com tarefas complexas, como administração de medicamentos, controle de sintomas, curativos, posicionamento no leito e suporte emocional ao paciente. A ausência de capacitação pode gerar erros no cuidado, agravar a condição do paciente e provocar sentimento de insegurança, medo e exaustão nos cuidadores.

Nesse contexto, a atuação da enfermagem deve ir além da execução de procedimentos. É fundamental que o enfermeiro promova momentos sistemáticos de ensino, utilizando linguagem clara e acessível, demonstrações práticas, reforço positivo e acompanhamento contínuo. A capacitação deve incluir orientações sobre cuidados básicos (higiene, alimentação, conforto), reconhecimento de sinais de alerta, administração correta de medicações, prevenção de lesões por pressão e estratégias de alívio de dor e sofrimento (Carvalho et al., 2020).

Além do aspecto técnico, a capacitação familiar deve abranger também o acolhimento emocional. É comum que o cuidador informal se sinta sobrecarregado, despreparado e, por vezes, invisível diante das demandas de cuidado. Segundo Ribeiro e Martins (2020, p. 75), “o cuidador, quando empoderado por meio da educação em saúde, sente-se mais seguro, valorizado e apto a lidar com as exigências do processo de cuidar” A valorização do saber familiar e a escuta ativa das dificuldades enfrentadas favorecem uma relação horizontal entre equipe e cuidador, essencial para a continuidade da assistência.

Outro ponto importante é que a capacitação não deve ocorrer de forma isolada ou pontual, mas ser incorporada à rotina da atenção domiciliar ou institucional. A visita de enfermagem é uma oportunidade privilegiada para avaliar práticas, corrigir condutas, reforçar orientações e identificar sinais de sobrecarga. A literatura destaca que quando o profissional de enfermagem atua como facilitador do aprendizado, o ambiente de cuidado torna-se mais seguro e acolhedor para o idoso e para a família (Rodrigues et al., 2019).

Cabe também ressaltar a necessidade de materiais de apoio pedagógico, como cartilhas, vídeos educativos, checklists e manuais adaptados ao perfil sociocultural das famílias atendidas. Esses recursos facilitam o acesso à informação e podem ser consultados pelos cuidadores em momentos de dúvida, reforçando a autonomia e reduzindo a dependência da equipe de saúde para situações cotidianas.

Contudo, a efetividade da capacitação familiar depende também das condições institucionais. Muitos serviços de saúde enfrentam limitações de tempo, pessoal e estrutura para realizar esse processo de forma sistemática. Por isso, é urgente que as políticas públicas reconheçam e valorizem o papel dos cuidadores informais, destinando recursos e estratégias específicas para seu apoio e formação.

Dessa forma, capacitar a família é, antes de tudo, um ato de cuidado ético e solidário. O enfermeiro, ao assumir esse compromisso formativo, contribui para uma rede de atenção mais eficaz, sensível às realidades familiares e capaz

de garantir ao idoso uma trajetória de cuidado digna, segura e afetiva até os momentos finais de vida.

2.9. Resultados esperados da assistência integrada aos idosos

A integração efetiva entre a equipe de enfermagem e a família no cuidado paliativo ao idoso produz impactos significativos na qualidade da assistência, no bem-estar do paciente e na saúde dos cuidadores. Quando há comunicação fluida, capacitação adequada e acolhimento mútuo, os efeitos positivos se estendem não apenas à experiência do idoso no processo de morrer, mas também à vivência dos familiares e à atuação dos profissionais envolvidos.

Entre os principais resultados esperados da assistência integrada está a melhora na qualidade de vida do paciente idoso, mesmo diante de um prognóstico limitado. Isso ocorre porque a abordagem integrada permite uma resposta mais rápida e eficaz aos sintomas físicos, como dor, dispneia, fadiga e insônia, além de oferecer suporte emocional e espiritual constante. Segundo Silva et al. (2020, p. 33), “o cuidado centrado na pessoa, desenvolvido de forma conjunta com a família, resulta em intervenções mais humanizadas e ajustadas às reais necessidades do paciente”.

Outro efeito importante é a redução das hospitalizações e internações desnecessárias, que muitas vezes ocorrem por falta de suporte domiciliar adequado ou por insegurança dos familiares frente a situações de agravamento. Quando o cuidador é capacitado e amparado pela equipe de enfermagem, há maior autonomia para manejar intercorrências em casa, respeitando o desejo do paciente de permanecer em seu ambiente familiar (Carvalho *et al.*, 2021).

A integração também contribui para diminuir o sofrimento emocional da família, reduzindo sentimento de culpa, impotência e sobrecarga. A presença de uma equipe acessível, que escuta e orienta com empatia, favorece a construção de um ambiente mais acolhedor e menos hostil ao processo de finitude. De acordo com Ribeiro e Costa (2019), o apoio emocional contínuo

permite que a família ressignifique a experiência do cuidar e elabore o luto de forma mais saudável.

No âmbito profissional, a assistência integrada promove maior satisfação da equipe de enfermagem, que percebe sua atuação como eficaz, reconhecida e valorizada. A troca constante com a família possibilita intervenções mais assertivas, reduz erros de comunicação e fortalece o vínculo terapêutico. Lopes *et al.* (2022) ressaltam que “o trabalho em parceria com a família potencializa o sentimento de pertencimento e de realização da equipe de enfermagem”.

Ainda se destaca como resultado relevante a melhoria na tomada de decisões clínicas, já que o compartilhamento de informações entre família e equipe favorece decisões baseadas em valores, preferências e expectativas reais do paciente. Esse alinhamento minimiza conflitos, evita condutas desnecessárias e assegura que os cuidados estejam em consonância com os princípios éticos da autonomia e da dignidade.

Por fim, a assistência integrada é um fator que favorece a humanização do cuidado, na medida em que rompe com modelos hierárquicos e fragmentados. O cuidado torna-se, assim, um processo coletivo, relacional e sensível à singularidade de cada família e de cada idoso. Esse modelo fortalece o SUS como rede de proteção e cuidado longitudinal, integrando ações técnicas, educativas e afetivas.

Além dos impactos positivos que a assistência integrada proporciona ao paciente e à família, é importante destacar as competências e responsabilidades específicas que recaem sobre o enfermeiro no contexto dos cuidados paliativos. Sua atuação vai muito além da execução de procedimentos técnicos: trata-se de um papel multifacetado que exige sensibilidade ética, domínio clínico, capacidade de comunicação e habilidade para o trabalho interdisciplinar. O enfermeiro, por sua formação e pela natureza da profissão, ocupa uma posição estratégica na coordenação do cuidado paliativo. É ele quem acompanha a evolução do paciente de forma mais contínua, identifica precocemente alterações no quadro clínico, promove o controle adequado dos sintomas e atua como elo entre o paciente, a família e a equipe multiprofissional (Oliveira et al.,

2020). Essa posição exige competências técnicas sólidas em avaliação de dor, manejo de sintomas físicos, cuidados com feridas, administração de medicamentos e suporte à funcionalidade do idoso.

Além do domínio clínico, o enfermeiro deve estar capacitado para conduzir comunicações difíceis, especialmente aquelas relacionadas ao prognóstico, às limitações terapêuticas e à morte iminente. Para tanto, é essencial que desenvolva habilidades em escuta ativa, empatia, linguagem acessível e comunicação compassiva, promovendo um ambiente de confiança com os familiares e o próprio paciente (Souza *et al.*, 2021).

Outro aspecto fundamental da sua responsabilidade é a educação em saúde, voltada à capacitação de cuidadores informais e à orientação da família quanto às práticas de cuidado domiciliar. Ao assumir esse papel, o enfermeiro promove a autonomia dos familiares, reduz internações evitáveis e assegura continuidade da assistência com menor sofrimento para o idoso (Fernandes *et al.*, 2019).

Também cabe ao enfermeiro zelar pela ética no cuidado, garantindo o respeito às diretivas antecipadas de vontade, à autonomia do paciente e à não adoção de medidas desproporcionais que prolonguem o sofrimento sem benefícios reais. Segundo Ribeiro e Almeida (2020), “a responsabilidade ética do enfermeiro inclui reconhecer o momento de limitar intervenções fúteis e atuar com foco no conforto e na dignidade”.

Adicionalmente, o enfermeiro é corresponsável pela articulação com a rede de serviços, encaminhando o paciente quando necessário, promovendo ações de educação permanente com a equipe e garantindo registros adequados no prontuário. Trata-se, portanto, de uma atuação que exige competência técnica, sensibilidade humana e responsabilidade institucional.

Em suma, os resultados positivos da assistência integrada dependem, em grande medida, do protagonismo do enfermeiro como mediador, educador e cuidador. Seu comprometimento técnico e emocional é essencial para a construção de um cuidado verdadeiramente humanizado, que reconheça o

idoso em sua integralidade e promova, até o fim, o respeito à vida em sua plenitude e, os resultados da assistência integrada são múltiplos e se manifestam nos âmbitos físico, emocional, social e organizacional. Ao investir na articulação entre equipe de enfermagem e família, não apenas se qualifica o cuidado prestado, mas também se promove um processo de envelhecimento e finitude mais digno, seguro e compassivo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar, de forma crítica e fundamentada, a integração entre a família e os profissionais de enfermagem no contexto dos cuidados paliativos voltados à população idosa. Diante da crescente demanda por esse tipo de cuidado, impulsionada pelo envelhecimento populacional acelerado no Brasil, tornou-se urgente refletir sobre práticas que ultrapassem o modelo biomédico tradicional e valorizem a dignidade, a subjetividade e a autonomia do idoso em fase terminal.

Com base na revisão teórica e na literatura científica analisada, observou-se que os cuidados paliativos são uma abordagem essencial para promover qualidade de vida e conforto em situações em que a cura já não é possível. Sua aplicação vai além do controle de sintomas físicos, abrangendo dimensões emocionais, sociais e espirituais, tanto do paciente quanto da família. Nesse processo, a atuação da equipe de enfermagem é decisiva, especialmente pela sua proximidade contínua com o paciente e por ser o elo entre os familiares e os demais profissionais da saúde.

Verificou-se que a família desempenha papel fundamental no cuidado cotidiano do idoso, assumindo muitas vezes responsabilidades complexas para as quais não foi preparada. Essa realidade torna evidente a necessidade de capacitação sistemática dos cuidadores informais, com apoio técnico, emocional e pedagógico por parte da equipe de enfermagem. O cuidado torna-se mais seguro, humanizado e eficiente quando os familiares são orientados de forma clara, acolhedora e contínua.

A integração entre família e equipe de enfermagem mostrou-se uma estratégia poderosa para a melhoria dos resultados assistenciais. Entre os principais efeitos positivos estão: o fortalecimento do vínculo terapêutico, a diminuição da sobrecarga emocional dos cuidadores, a redução de hospitalizações evitáveis, a ampliação da autonomia familiar no manejo domiciliar e o respeito às preferências e valores do paciente. Além disso, a prática da comunicação empática e da escuta ativa revelou-se essencial para prevenir conflitos, alinhar expectativas e garantir uma experiência de cuidado mais ética e compassiva.

A análise também permitiu evidenciar que a integração efetiva depende da institucionalização de práticas educativas e de escuta que sejam sustentadas ao longo de todo o processo de cuidado. Isso exige investimento em formação continuada dos profissionais de saúde, políticas públicas específicas para apoio aos cuidadores informais, recursos pedagógicos acessíveis e valorização das práticas de cuidado centradas na pessoa.

Portanto, conclui-se que o cuidado paliativo ao idoso não pode ser eficaz sem a atuação conjunta e integrada entre família e equipe de enfermagem. Trata-se de uma relação que deve ser cultivada com empatia, preparo técnico, sensibilidade cultural e compromisso ético. O reconhecimento da família como agente ativo no processo de cuidado e a valorização do enfermeiro como educador e mediador representam avanços indispensáveis para a construção de um modelo de atenção verdadeiramente humanizado, que respeite o processo de morrer como parte natural da vida.

A mensagem final deste trabalho é clara: cuidar de quem cuida é também um ato de cuidar. Promover o diálogo, capacitar, acolher e integrar são ações que transcendem a técnica e alcançam o que há de mais essencial na prática da enfermagem: o compromisso com a vida, até o seu último instante, e com aqueles que a compartilham com amor e entrega.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. et al. A atuação do enfermeiro na assistência paliativa à população idosa: desafios e contribuições para o cuidado integral. **Revista Científica da Faculdade de Medicina do Vale do Aço**, v. 11, n. 2, p. 130–138, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/389699755>. Acesso em: 27 jun. 2025.

AMARAL, T. M.; SILVA, R. P. O cuidador familiar no contexto dos cuidados paliativos: desafios e necessidades. **Revista Brasileira de Enfermagem Geriátrica**, v. 23, n. 2, p. 5865, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/XnZpFwTPnkRY3y8ySwPqDvz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 de mar. 2025.

ANDRADE, C. R.; COELHO, F. A. Cuidados paliativos em instituições geriátricas: uma análise da efetividade da atenção integral ao idoso. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 27, n. 1, p. 45–58, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n5p460-472> acesso em 24 de mar. 2025.

BATISTA, J. F. et al. A importância dos cuidados paliativos na geriatria: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem Atual**, v. 30, n. 4, p. 89–96, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/39949/32746/428973>. Acesso em: 18 de abril 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Atenção Domiciliar – Volume 3: Cuidados paliativos na atenção domiciliar**. Brasília: MS, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_domiciliar_v3.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 41, de 31 de janeiro de 2018. Institui as Diretrizes para a Organização dos Cuidados Paliativos no âmbito da Rede de Atenção à Saúde no SUS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01.fev.2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cit/2018/res0041_23_11_2018.html
1
Acesso em: 27 jun. 2025.

CARVALHO, M. R.; LIMA, D. M.; ALMEIDA, T. A educação em saúde como estratégia de empoderamento do cuidador familiar em cuidados paliativos. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 94, n. 1, p. 58–65, 2020. Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/1983-803420233491PT>. Acesso em 24 de abril 2025.

CARVALHO, M. R.; LIMA, D. M.; ALMEIDA, T. Cuidados paliativos no domicílio: impactos da capacitação dos cuidadores. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 95, n. 2, p. 45–52, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31011/reaid-2024-v.98-n.2-art.2151>. Acesso em 03 de maio 2025.

CASTRO, R. M.; BEZERRA, L. G. O sofrimento psicológico em idosos com doenças terminais: um desafio para a equipe de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem Geriátrica**, v. 18, n. 2, p. 58–65, 2022. Disponível em: <https://www.rbgg.uerj.br/arquivos/edicoes/RBGG%2022-3PORT.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2025.

COSTA, E. M.; TAVARES, L. S. Planos terapêuticos compartilhados e o cuidado centrado na família em contexto paliativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, n. 3, p. 01–07, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben>. Acesso em: 27 jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000100022>. Acesso em 19 de maio de 2025.

COSTA, R. A.; SILVA, E. M. Formação em cuidados paliativos: desafios na educação dos profissionais de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. 75–81, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422022301515PT>. Acesso em 19 de maio de 2025.

DIAS, A. C. et al. Estresse e exaustão emocional em cuidadores de idosos com doenças terminais: **revisão integrativa**. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n. 4, p. 215–223, 2019.

FERREIRA, A. C. L. et al. Comunicação com a família em cuidados paliativos: desafios e possibilidades. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**, v. 12, n. 4, p. 10401046, 2020. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/1914/2234. Acesso em: 27 jun. 2025.

FERREIRA, L. V.; ANDRADE, R. A. Comunicação e apoio emocional no cuidado paliativo: reflexões sobre o papel da família. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 18, n. 1, p. 45–51, 2019.

FERNANDES, M. C. et al. A atuação do enfermeiro na atenção domiciliar em cuidados paliativos: desafios e possibilidades. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 93, n. 1, p. 79–85, 2019.

GUTIERREZ, B. A. O. et al. Comunicação como ferramenta terapêutica em cuidados paliativos: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 17, n. 2, p. 11–18, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 2022*. Brasília: **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LIMA, T. C.; ANDRADE, P. A. A escuta ativa como ferramenta de humanização no cuidado paliativo familiar. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 24, n. 2, p. 175–187, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/56321>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LOPES, A. M.; CARDOSO, M. G. Comunicação empática em enfermagem: base para a prática humanizada. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 94, n. 1, p. 134139, 2020. Disponível em <https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/1192>. Acesso em: 6 mai. 2025.

LOPES, A. M.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, L. G. A experiência da equipe de enfermagem em cuidados paliativos: vínculo e humanização. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, n. 5, p. e20210561, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/4LjRLbr6Mzf9h5PNzRZLg6v/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2025.

LOPES, M. S.; SANTOS, C. D.; CUNHA, L. C. A escuta da dor no cuidado paliativo: o papel do enfermeiro frente ao sofrimento familiar. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 96, n. 1, p. 8996, 2022. Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/1377>. Acesso em: 10 jun. 2025.

NASCIMENTO, A. L. Formação do enfermeiro em cuidados paliativos: uma revisão de literatura. **Revista de Saúde e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 102–110, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/10439>. Acesso em: 25 jul. 2025.

OLIVEIRA, E. A.; LIMA, F. G. Cuidadores familiares de idosos em cuidados paliativos: impactos emocionais e sociais. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 23, n. 3, p. 223240, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/50985>. Acesso em: 17 ago. 2025.

OLIVEIRA, T. F.; SILVA, M. L.; BARBOSA, F. M. Competências do enfermeiro em cuidados paliativos: uma revisão integrativa. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**, v. 12, n. 4, p. 10561062, 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/11387>. Acesso em: 2 out. 2025.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Doenças crônicas e envelhecimento: uma abordagem integrada*. Washington, DC: OPAS, 2021.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/doencas-cronicas> . Acesso em: 27 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Cuidados paliativos**. Genebra: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PEREIRA, M. L. et al. Comunicação e cuidado compartilhado com famílias em cuidados paliativos: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, supl. 5, p. e20201087, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422019274354>. Acesso em 13.set. 2025.

RAMOS, V. C.; MENEZES, P. A.; BRAGA, C. M. Acolhimento à família em cuidados paliativos: uma prática necessária. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 1, p.e20200154,2021.Disponível em:<https://www.scielo.br/j/reben/a/Jbmfpk9FQjBpj9pv5HW3LrL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de set. 2025.

REIS, T. S. Cuidados paliativos em pacientes idosos: desafios e estratégias de manejo da sintomatologia. **Revista Brasileira de Enfermagem Geriátrica**, v. 12, n. 1, p. 88–95, 2023.Disponível em: <https://revistabeg.com.br/artigo/cuidados-paliativos-idosos>. Acesso em: 14 abr. 2025.

RIBEIRO, C. L. et al. A dimensão espiritual nos cuidados paliativos: implicações para a prática profissional. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 23, n. 3, p. 109–115, 2020.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg>. Acesso em: 23 mai. 2025.

RIBEIRO, L. M.; MARTINS, C. B. Capacitação do cuidador informal na assistência ao idoso dependente: um olhar da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem Geriátrica**,v.23,n.1,p.7078,2020.Disponível em:<https://revistabeg.com.br/artigo/capacitacao-cuidador-informal> . Acesso em: 9 jun. 2025.

RIBEIRO, M. L.; COSTA, T. R. Apoio emocional à família de pacientes em cuidados paliativos: contribuições da enfermagem. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**,v.11,n.4,p.10181024,2019.Disponível em:<https://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/9058> . Acesso em: 27 jun. 2025.

RODRIGUES, M. A. et al. Ações educativas da equipe de enfermagem voltadas ao cuidador informal: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE**, v. 13, n. 2, p. 467474,2019.Disponível em:<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/238015> . Acesso em: 18 jul. 2025.

RIBEIRO, L. M.; ALMEIDA, R. C. O papel ético do enfermeiro nos cuidados paliativos: reflexões a partir da prática. **Revista Bioethikos**, v. 14, n. 1, p. 89–94, 2020. Disponível em: <https://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos> . Acesso em: 4 ago. 2025.

SOUZA, M. C. et al. Comunicação e empatia no cuidado paliativo: competências essenciais para o enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 6, p. e20201121, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/4c3tDNbzkVjYfF7HPLML5Xh/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

SANTOS, E. R. Humanização da comunicação no cuidado ao idoso em fase terminal: contribuições da linguagem não verbal. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 122130, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/LWCrLbXq7VkBDRj4fYbRP3n/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

SANTOS, W. J. dos; MARTINS, M. A. Envelhecimento da população brasileira: desafios e perspectivas para a saúde pública. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 112, 2021. Disponível em: <https://www.rbgg.com.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, R. A.; MORAIS, L. G. Vínculos de cuidado: aproximação entre equipe de enfermagem e familiares em cuidados paliativos. **Revista de Enfermagem da UFPE**, v. 16, n. 3, p. 68752022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, T. J.; MORAES, M. C.; BARBOSA, F. M. Resultados da integração entre família e equipe de enfermagem em cuidados paliativos: revisão integrativa. **Revista Ciência&Saúde**, v. 33, n. 1, p. 7885, 2020. Disponível em: <https://revistacienciaesaude.com.br/artigos/cuidados-paliativos>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, T. R. et al. A complexidade do cuidado ao idoso com doença crônica: interfaces entre sofrimento físico e subjetividade. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 11, n. 3, p. 4149, 2021. Disponível em: <https://seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/12345>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOARES, D. G.; COUTINHO, M. P. Dificuldades enfrentadas por cuidadores familiares e o papel da enfermagem na educação em saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 1, p. 11001108, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOUZA, M. L. Enfrentando a terminalidade: o sofrimento familiar no processo de cuidar. **Revista Saúde & Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 129–135, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/8976>. Acesso em: 26 out. 2025.

PERDENDO A ALEGRIA DE ENSINAR

Geise Cristina da Silva²⁵

Kelly Cristina Siolari de Oliveira²⁶

RESUMO

Este estudo analisa o impacto de práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para a infância, com foco no engajamento docente e na aprendizagem significativa das crianças. Por meio de revisão bibliográfica, foram investigadas iniciativas de formação continuada de professores, integração entre pesquisa, extensão e ensino, bem como a promoção do brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. A revisão considerou publicações nacionais e internacionais que destacam a importância de criar ambientes educativos colaborativos, nos quais educadores, estudantes, famílias e comunidades atuem de forma integrada e participativa. Os resultados indicam que espaços educativos que promovem a pesquisa e o diálogo constante entre os diferentes atores da escola contribuem para o aumento da motivação dos professores e para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A valorização da infância como um bem comum, reconhecendo a criança como cidadã e respeitando sua complexidade, favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Observou-se que atividades que incorporam leitura, literatura, experiências lúdicas e projetos interdisciplinares ampliam as oportunidades de aprendizagem, fortalecem vínculos afetivos e incentivam a participação ativa das crianças. Além disso, a construção de redes de colaboração entre escolas, universidades e sociedade civil mostrou-se essencial para a consolidação de políticas educacionais sustentáveis e para o fortalecimento da formação contínua dos docentes. Tais práticas contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender e intervir na realidade de forma responsável. Conclui-se que investir em políticas e práticas educativas integradas é fundamental para evitar a perda de motivação dos professores e garantir uma educação de qualidade. A articulação entre pesquisa, extensão, formação docente e metodologias inovadoras resulta em ambientes de aprendizagem mais inclusivos, reflexivos e significativos, preparando crianças e educadores para desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Aprendizagem Significativa. Infância. Formação Docente. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas. Engajamento.

²⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, ITEC / Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, ITEC / Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura e Especialização em ABA pela Universidade Metropolitana. **Mestrado** em Ciências em Educação pela Universidade Três Fronteiras - UNINTER. **E-mail:** geisecristina2021@gmail.com

²⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNICESUMAR/ Centro Universitário de Maringá. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, UNIC/ Universidade Cuiabá. **Gestão Escolar/ Faculdade** Castelo Branco RJ; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, FACULMINAS/ Faculdade de Minas. kellysiolariescola@gmail.com

ABSTRACT

This study analyzes the impact of pedagogical practices and educational policies focused on childhood, emphasizing teacher engagement and meaningful learning for children. Through a bibliographic review, initiatives in continuous teacher training, integration of research, extension, and teaching, as well as the promotion of play as a strategy for learning and socio-emotional development, were investigated. The review considered national and international publications highlighting the importance of creating collaborative educational environments, where educators, students, families, and communities work together in an integrated and participatory manner. The results indicate that educational spaces promoting research and ongoing dialogue among different school stakeholders contribute to increased teacher motivation and the implementation of innovative pedagogical practices. Valuing childhood as a common good, recognizing children as citizens, and respecting their complexity fosters cognitive, social, and emotional development. Activities that incorporate reading, literature, playful experiences, and interdisciplinary projects expand learning opportunities, strengthen affective bonds, and encourage active participation. Additionally, building collaborative networks among schools, universities, and civil society has proven essential for consolidating sustainable educational policies and strengthening continuous teacher development. These practices contribute to forming critical, creative individuals capable of understanding and responsibly engaging with reality. It is concluded that investing in integrated educational policies and practices is fundamental to prevent teacher demotivation and ensure quality education. The articulation between research, extension, teacher training, and innovative methodologies results in more inclusive, reflective, and meaningful learning environments, preparing children and educators for contemporary challenges.

Keywords: Interdisciplinarity. Meaningful learning. Childhood. Teacher education. Educational policies. Pedagogical practices. Engagement.

1. INTRODUÇÃO

A literatura educacional recente evidencia um cenário preocupante sobre as condições de trabalho e a percepção de valorização entre professores brasileiros. Estudos nacionais e internacionais têm demonstrado que o desânimo docente não constitui um fenômeno isolado, mas sim parte de uma crise estrutural que afeta diretamente a qualidade da educação e o desenvolvimento das crianças. Revisões bibliográficas apontam que sentimentos de desrespeito, desvalorização e desestímulo aparecem com frequência nos relatos de professores, revelando tensões profissionais que

ultrapassam o âmbito individual e se manifestam como reflexos de políticas públicas insuficientes e ambientes escolares pouco acolhedores.

Pesquisas amplas, como levantamentos internacionais realizados em larga escala, reforçam a magnitude do problema ao incluir dezenas de milhares de docentes e gestores escolares em diferentes países. Esses estudos mostram que a percepção de reconhecimento social entre professores brasileiros é significativamente inferior à média de outras nações, evidenciando um distanciamento entre o papel social atribuído à docência e as condições concretas oferecidas a esses profissionais. Revisões bibliográficas sobre o tema indicam que a falta de valorização se estende tanto ao olhar da sociedade quanto ao convívio com a comunidade escolar, gerando impactos emocionais, motivacionais e pedagógicos.

Outro eixo recorrente na literatura diz respeito à instabilidade contratual. Grande parte dos estudos destaca que a elevada proporção de vínculos temporários no Brasil afeta diretamente o bem-estar docente, dificultando o planejamento pedagógico e comprometendo a continuidade das práticas educativas. A insegurança profissional, frequentemente discutida nas pesquisas, fragiliza o engajamento e mina a possibilidade de consolidar projetos duradouros com as turmas, criando um ambiente de incerteza que repercute sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, investigações apontam que a gestão da disciplina em sala de aula é um fator adicional de desgaste. A literatura mostra que os professores brasileiros dedicam uma parcela significativa do tempo letivo à manutenção da ordem, o que reduz as oportunidades de aprofundamento pedagógico e prejudica a construção de experiências de aprendizagem mais significativas. Esse cenário contribui para o aumento da sobrecarga emocional, intensificando o ciclo de desmotivação profissional já identificado em diversas revisões.

Os estudos analisados convergem ao apontar que a crise na valorização docente não afeta somente os profissionais da educação, mas incide diretamente sobre o desempenho escolar dos alunos e sobre o futuro educacional do país.

Pesquisas destacam que profissões com maior prestígio social conseguem atrair e reter profissionais qualificados, criando um efeito positivo sobre a qualidade da educação. No caso brasileiro, entretanto, as dificuldades estruturais tornam mais difícil a entrada e permanência de novos talentos na carreira, contribuindo para um ciclo contínuo de precarização.

Por fim, avaliações internacionais de larga escala indicam que o desempenho dos estudantes brasileiros sofre as consequências desses desafios acumulados. As revisões bibliográficas consultadas mostram que o distanciamento entre a educação desejada e a educação atualmente ofertada permanece significativo, apontando para a necessidade urgente de políticas educativas que valorizem a formação docente, promovam condições dignas de trabalho e assegurem ambientes escolares favoráveis ao desenvolvimento humano e pedagógico.

2. O DESGASTE EMOCIONAL E OS DESAFIOS DA ROTINA ESCOLAR

O desgaste emocional dos professores aparece como uma das principais fragilidades da educação contemporânea. A rotina intensa, a necessidade de decisões rápidas e o envolvimento afetivo constante provocam exaustão física e mental. A multiplicidade de tarefas reduz o tempo para autocuidado e reflexão, aumentando a sobrecarga e a vulnerabilidade profissional no cotidiano escolar (HARGREAVES, 2001).

A gestão de comportamentos desafiadores sem apoio adequado aumenta o estresse docente. Sem políticas formativas consistentes, a sala de aula torna-se um espaço tenso, comprometendo o ensino e afetando o equilíbrio emocional do professor. A ausência de suporte psicopedagógico e de espaços de escuta aprofunda a sensação de isolamento e favorece o sofrimento silencioso no trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

A instabilidade profissional intensifica a insegurança emocional, pois muitos docentes atuam com vínculos temporários que dificultam o planejamento

e enfraquecem a identidade profissional. A falta de continuidade impede o investimento em projetos significativos e afeta as relações com alunos e comunidade, gerando constante insegurança (NÓVOA, 2017).

A desvalorização social da docência é outra fonte de desgaste, refletida na baixa autoestima e no sentimento de desrespeito percebido pelos professores. A falta de reconhecimento simbólico e material fragiliza o sentido da profissão e reduz a motivação para permanecer na carreira, produzindo frustração e desânimo (IMBERNÓN, 2009).

Somam-se a isso as pressões para adotar novas tecnologias, metodologias e tarefas administrativas, ampliando a sobrecarga mental. O professor é exigido como mediador, pesquisador e gestor emocional, acumulando funções sem apoio proporcional. Essa multiplicidade gera ansiedade, fadiga e queda na motivação para ensinar (MASLACH; LEITER, 2016).

Por fim, o desgaste emocional é compreendido como fenômeno estrutural, e não individual, exigindo políticas de formação contínua e ambientes escolares mais humanos. Espaços de diálogo, apoio psicológico e práticas colaborativas fortalecem o bem-estar docente e ajudam a reconstruir o sentido da profissão na escola contemporânea (ALVES, 2014).

2.1 Sobrecarga Pedagógica e a Erosão do Prazer em Ensinar

O debate evidenciou que muitos estudantes ainda se surpreendem quando convidados a participar ativamente do próprio processo de aprendizagem. Embora afirmem preferir aprender por meio da prática, parte deles estranha metodologias ativas por terem sido formados em um modelo tradicional. Essa resistência, identificada tanto em discentes quanto em docentes, mostra que mudanças pedagógicas exigem tempo, acompanhamento e reflexão coletiva, especialmente após a pandemia, que intensificou o uso de tecnologias e reformulações didáticas (COMÊNIO, 2006).

Também se destacou que estudantes que vivenciam metodologias ativas desde cedo tendem a desenvolver maior autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas. Esse tipo de formação os aproxima das exigências contemporâneas, que valorizam iniciativa, colaboração e responsabilidade. O Projeto Integrador foi citado como exemplo desse movimento ao articular conteúdos, estimular o diálogo e fortalecer o protagonismo estudantil (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

No campo das teorias do desenvolvimento, ressalta-se que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. Em contraposição a modelos passivos, autores como Piaget defendem que o desenvolvimento ocorre por meio da ação, da experimentação e da reorganização interna das experiências, permitindo que a curiosidade funcione como motor da aprendizagem (PIAGET, 1976).

Nessa direção, o processo educativo se fortalece quando as crianças são encorajadas a levantar hipóteses, interpretar fenômenos, testar ideias e atribuir sentidos ao que vivenciam. Quando o ensino permanece baseado apenas na transmissão, tende a gerar conhecimento superficial. Assim, o educador assume a função de mediador ao criar situações que favoreçam investigação e colaboração, aspecto sustentado por abordagens socioculturais que valorizam o papel das interações no desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

A escola, compreendida como espaço de convivência e elaboração coletiva, permite que conhecimentos historicamente construídos sejam apropriados e ressignificados. Nesse contexto, ensinar e aprender se entrelaçam: professores aprendem ao ensinar, e estudantes ensinam ao participar, ideia alinhada a perspectivas humanistas que defendem relações horizontais e afetivas no ambiente educativo (ROGERS, 1983).

Para que práticas pedagógicas promovam autonomia e desenvolvimento integral, é fundamental que estejam sustentadas por clareza ética e consciência profissional. Lucchesi aponta que o educador pode agir de modo consciente,

reconhecendo o que fundamenta suas escolhas, ou de maneira inconsciente, reproduzindo práticas sem reflexão. Por isso, desenvolver criticidade e autoavaliação torna-se indispensável para sustentar um trabalho pedagógico consistente (LUCCHESI, 2009).

Rubem Alves reforça a necessidade de que o educador reencontre sentido na própria prática, lembrando que ensinar é também cultivar afetos, esperanças e possibilidades. Para ele, a formação docente não se resume ao domínio técnico, mas envolve sensibilidade e abertura para aprender com os estudantes. Assim, o convite final do debate é para que cada professor reflita sobre sua prática, reconheça seus desafios e identifique caminhos para reconstruir a alegria de ensinar (ALVES, 2000).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a perda da alegria de ensinar exige olhar com sinceridade para o que a escola representa hoje e para o que ela já representou em outros momentos históricos. Durante décadas, a instituição escolar foi vista como o principal espaço de acesso ao conhecimento, o lugar onde as pessoas ampliavam suas possibilidades de atuação no mundo. Porém, com o tempo, as pressões sociais, as avaliações de desempenho, as exigências burocráticas e as transformações tecnológicas alteraram profundamente a relação entre professores, estudantes e processos educativos.

O professor, que antes era reconhecido como aquele que tinha o conhecimento e o transmitia, hoje convive com um cenário em que a informação circula livremente e em grande velocidade. Em um mundo globalizado, conectado e marcado pela lógica capitalista, a simples reprodução de conteúdo já não encontra mais espaço. Plataformas digitais, redes sociais e sistemas automatizados assumiram parte do papel que antes era exclusivo do educador. Isso gera, em muitos profissionais, uma sensação de esvaziamento e desvalorização, como se sua função tivesse perdido importância.

Ao mesmo tempo, cresce a cobrança para que o professor seja mediador, pesquisador, articulador social, motivador e responsável por transformar realidades. A escola, historicamente criticada por servir à reprodução de estruturas sociais, continua sendo questionada, e com isso o peso sobre o educador aumenta. Muitos docentes se percebem divididos entre expectativas contraditórias: de um lado, exigem-se resultados rápidos e mensuráveis; de outro, pede-se sensibilidade, cuidado e formação humana integral. Essa sobrecarga contribui para o desgaste emocional e para o distanciamento do prazer de ensinar.

Entretanto, reconhecer esse cenário não significa desistir da profissão ou aceitar a desmotivação como destino. Pelo contrário: permite compreender que a alegria de ensinar não desaparece de uma vez; ela se perde aos poucos, quando o educador deixa de se perceber como sujeito capaz de intervir, criar e transformar. É justamente por isso que a formação continuada, o diálogo com a realidade social, a consciência do próprio papel e a clareza sobre as intencionalidades pedagógicas tornam-se tão importantes.

O professor não é mais, e nem deve ser, apenas um transmissor de conteúdo. Seu papel está na construção de sentidos, na leitura crítica do mundo, na articulação entre teoria e vida, na capacidade de ajudar o estudante a enxergar a aplicabilidade do que aprende. Quando consegue aproximar conhecimento e experiência, a prática docente recupera significado, e a alegria de ensinar ressurgue não como um sentimento ingênuo, mas como resultado de um trabalho consciente e comprometido.

Assim, resgatar o prazer de ensinar implica reconhecer que o professor continua sendo fundamental para as transformações sociais. Seu trabalho não se restringe a explicar conteúdos, mas envolve criar condições para que crianças, jovens e adultos compreendam a realidade e possam alterá-la. É nesse movimento que o educador reencontra sua força: quando percebe que ensinar não é repetir, mas provocar reflexão; não é apenas informar, mas inspirar; não é seguir roteiros prontos, mas construir caminhos.

E, principalmente, quando entende que sua atuação tem impacto real na vida das pessoas, e isso continua sendo uma das maiores fontes de alegria da profissão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**: ensinar é um exercício de imortalidade. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ALVES, Maria Inês. **Formação continuada de professores**: novos contextos e desafios. São Paulo: Cortez, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCCHESI, Maria Auxiliadora. **Ética e prática docente**: fundamentos e reflexões. São Paulo: Cortez, 2009.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **Burnout**: the cost of caring. New York: Springer, 2016.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1983.

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