

Walmir Fernandes Pereira
Jeremyas Machado da
Silva Júlia Corrêa

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INOVADORAS: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ORGANIZADORES

*Walmir Fernandes Pereira
Jeremyas Machado da Silva
Júlia Corrêa*

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INOVADORAS:
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



EDITORA CEEINTER
FLORIANÓPOLIS | SANTA CATARINA | BRASIL
www.ceeinter.com.br | atendimento@ceeinter.com.br
Acesso Livre - Open Access



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

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Formação docente e práticas inovadoras [livro eletrônico] : experiências e reflexões na educação básica / organizadores Walmir Fernandes Pereira, Jeremyas Machado da Silva, Júlia Corrêa. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora CEEINTER, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86114-34-8

1. Educação básica 2. Formação docente - Metodologias ativas 3. Inovações educacionais 4. Prática pedagógica I. Pereira, Walmir Fernandes. II. Silva, Jeremyas Machado da. III. Corrêa, Júlia.

25-279185

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

EQUIPE EDITORIAL EDITORA CEEINTER

Editor-Chefe

Me. Ewerton da Silva Ferreira
Centro de Estudos Interdisciplinares

Editor Assistente

Dr. Jeremias Machado da Silva
Centro de Estudos Interdisciplinares

Assessoria Editorial

Allan Mamedh de Souza
Centro de Estudos Interdisciplinares

Eduardo Lima

Centro de Estudos Interdisciplinares

Felipe Ziembowicz Schreiner

Centro de Estudos Interdisciplinares

Maria Fernanda Avila Coffi

Centro de Estudos Interdisciplinares

Valeria Vinci Zinelli da Costa

Centro de Estudos Interdisciplinares

Diagramação e Arte

Caio Santana de Barros

Conselho Editorial

Dr. André Vilhena de Oliveira - Brasil

Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina

Dra. Carolina Cândida da Cunha – Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa – Portugal

Dr. Diogo Jacintho Barbosa – Brasil

Dr. Emiliano Carretero Morales – Espanha

Dra. Jaqueline de Melo Barros - Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado – Brasil

Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin – Brasil

Dra. Nidianne Nascimento Vilhena – Brasil

Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos – Brasil

Dra. Silvina Inés Merenson – Argentina

Dr. Tauã Lima Verdan Rangel – Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os artigos publicados pela Editora CEEINTER passam por um rigoroso processo de avaliação, que inclui a análise do Conselho Editorial e a revisão por pares externos (Peer Review). Somente após a devida recomendação, os textos são aprovados para publicação, garantindo qualidade acadêmica e integridade científica.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo e configura-se como uma coletânea, na qual os direitos autorais permanecem integralmente com seus respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos previamente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os(as) autores(as) foram devidamente orientados(as) a seguir os princípios éticos da produção científica, prevenindo o autoplágio.

A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, bem como pela originalidade e integridade das informações publicadas, recai exclusivamente sobre seus respectivos autores(as). O material aqui apresentado não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do Conselho Editorial.

DOI DA OBRA: 10.56579/ceeinter.congresso2025

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE GAMIFICAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	7
Autores: Dany Geraldo Kramer, Luciana da Silva Moraes, Anésio Mendes de Sousa, Itamar Bezerra da Nóbrega Neto	
DOI: 10.56579/ceeinter.congresso20251	
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA PROFESSORES DA CLASSE COMUM	17
Autores: Mariana Ferraz, Beatriz Vieira Barone, Marília Carollyne Soares de Amorim	
DOI: 10.56579/ceeinter.congresso20252.	
TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA E ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DOS CENSOS DEMOGRÁFICO E ESCOLAR (2010-22)	32
Autor: Arnóbio Chagas	
DOI: 10.56579/ceeinter.congresso20254	
A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	42
Autores: Suzane Rosa Pereira, Carolaine Barros dos Santos de Oliveira	
DOI: 10.56579/ceeinter.congresso20255	
ORGANIZADORES	54

PREFÁCIO

A presente coletânea reúne textos que se entrelaçam na perspectiva de promover uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com os desafios contemporâneos. Os artigos aqui publicados foram originalmente apresentados no I Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares, realizado em março de 2024 e organizado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares (CEEINTER). O(A) leitor(a) encontrará nas próximas páginas um conjunto de reflexões e experiências que partem de diferentes contextos educacionais, mas que convergem no compromisso com a transformação social por meio da educação.

Os textos foram elaborados por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões: formação docente, processos de ensino-aprendizagem, gestão educacional, políticas públicas e análise demográfica aplicada à educação. Essa diversidade de abordagens, longe de fragmentar a obra, a enriquece e evidencia a urgência de olhares interdisciplinares sobre os fenômenos educativos.

No primeiro texto, Dany Geraldo Kramer, Laura Otoni Soares, Luiza Moraes e Marcos Vinicius Oliveira compartilham uma rica experiência de extensão universitária com formação docente na área de gamificação. A partir de ações desenvolvidas no Rio Grande do Norte, o artigo demonstra como estratégias inovadoras podem potencializar a aprendizagem, especialmente entre estudantes com transtornos de aprendizagem, ao passo que fortalecem o vínculo entre universidades e redes públicas de ensino.

No segundo artigo, Mariana Ferraz, Beatriz Vieira Barone e Marília Carollyne Soares de Amorim realizam uma revisão sistemática sobre a formação continuada de professores da classe comum no processo de inclusão escolar. Os dados analisados apontam não só a relevância das formações presenciais e online, mas também a necessidade de práticas mais conectadas à realidade das escolas e à complexidade do público da educação especial, reafirmando a importância do processo formativo como ferramenta de combate às desigualdades educacionais.

Arnóbio Chagas, no terceiro artigo, oferece uma contribuição analítica e quantitativa ao refletir sobre os efeitos da transição demográfica sobre o ensino fundamental no Brasil. A partir da análise dos Censos Demográficos e Escolares de 2010 e 2022, o autor evidencia como a queda no número de crianças em idade escolar impacta diretamente nas taxas de matrícula e na organização das redes municipais, apontando tanto riscos quanto oportunidades para o fortalecimento da qualidade da educação.

Fechando este volume, Suzane Rosa Pereira e Carolaine Barros dos Santos de Oliveira investigam a contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização. Com sensibilidade e profundidade, as autoras abordam a

ludicidade como dimensão essencial do desenvolvimento infantil e como ferramenta potente na construção da leitura e da escrita. O texto reforça que aprender brincando não é um privilégio, mas um direito das crianças, sustentado por teorias e práticas pedagógicas consolidadas.

Assim, esta coletânea se constitui como um mosaico de experiências, dados, análises e propostas pedagógicas que dialogam com a diversidade da escola pública brasileira. Trata-se de uma obra voltada não apenas ao público acadêmico, mas também a educadores, gestores e formuladores de políticas públicas que buscam repensar os caminhos da educação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Que esta leitura possa provocar reflexões, suscitar debates e, sobretudo, inspirar práticas transformadoras.

Ewerton da Silva Ferreira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências
Humanas da Universidade Federal do Pampa
Presidente do Centro de Estudos Interdisciplinares

FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE GAMIFICAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dany Geraldo Kramer ¹; Luciana da Silva Moraes ²; Anésio Mendes de Sousa ³;
Itamar Bezerra da Nóbrega Neto ⁴

RESUMO

A gamificação pode encorajar e envolver os alunos, sendo necessárias capacitações de docentes em pequenas cidades do interior com esta temática. Assim, objetivou-se descrever um relato de extensão sobre a formação docente nesta temática. Foram realizadas atividades com 73 docentes do ensino médio das cidades potiguares de Parnamirim, Canguaretama e Baía Formosa. A capacitação envolveu conteúdos teóricos e formação prática com o uso da plataforma Scratch. Na sondagem inicial, observou-se que 58% eram mulheres, 26% não usavam jogos educativos e 88% já tiveram contato com discentes com algum transtorno de aprendizagem. Já 85% reconheceram os benefícios da gamificação, sendo relatados como possibilidade: socialização, concentração, melhoria cognitiva e emocional. Nesta conjuntura, se faz importante as articulações entre universidades e escolas públicas, desenvolvendo-se capacitações gratuitas de docentes, por meio de ações de extensão, favorecendo a disseminação de conhecimento sobre a gamificação junto aos docentes locais e contribuindo para a melhoria da educação.

Palavras-chave: Gamificação; Capacitação; Docente.

INTRODUÇÃO

A formação docente não se relaciona apenas com o repasse de conhecimentos técnicos ao profissional, devem ser incluídos saberes que contribuam para o seu desenvolvimento social e profissional. Ademais, precisa articular-se com a realidade de seu cotidiano, de forma que possam repensar o seu processo de ensino- aprendizagem (Oliveira; Morés, 2023). Nesta conjuntura se fazem importantes as formações continuadas na área de gamificação. Conforme explicam Howard *et al.*, (p. 1, 2021),

As habilidades e a compreensão para integrar efetivamente as tecnologias digitais na aprendizagem precisam ser desenvolvidas em programas de treinamento de professores. Além disso, foi identificado que melhorar a forma como os professores em formação são treinados para usar tecnologias digitais de forma eficaz para aumentar a confiança e a capacidade dos professores como um todo.

¹ Prof. Dr. Programa de Pós-graduação em Saúde da Família no Nordeste; Programa de Pós-graduação em Engenharia Têxtil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-7444>. dgkcs@yahoo.com.br;

² Prof. Esp. 2 Diretoria Regional de Ensino e Cultura do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7849-2664>. Lucianamoraes2_2@gmail.com;

³ Prof. Me. Instituto Federal do Tocantins. Anesiomendes2@gmail.com;

⁴ Prof. Me. Apoema – Escola Dialógica. Colégio e Curso. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8372-7633>. Itamarnobreganeto22@gmail.com

Esta, pode ser entendida como a aplicação de itens de jogos no contexto lúdico educativo, que se refere a metodologia usada pelo professor para fugir do ensino tradicional, transmissão passiva de conhecimento, dentre os quais se aplicam os jogos e dinâmicas de sala (Barros *et al.*, 2023). Apresentam como vantagens, a possibilidade de motivar a interação social, trabalho em equipe e desenvolvimento psicoemocional dos estudantes (Sánchez, 2023). Esta afirmativa é complementada por Segovia (2023, p. 847).

A gamificação é uma técnica, método e estratégia que faz parte da compreensão dos elementos que tornam os jogos interessantes e por sua vez, reconhecem uma atividade, tarefa ou mensagem em um ambiente de jogo e tais aspectos estão dispostos a serem transformados em dinâmica atividades recreativas ou jogos com o objetivo de fazer com que as pessoas adotem comportamentos úteis.

Fitria (2022) complementam que a gamificação pode encorajar e envolver os alunos, pois utilizam sistema de mídia para capturar a atenção destes, estimulando a integração nas escolas. Já Almalki (2022) indica que essa estratégia pedagógica favorece a liberdade no aprendizado discente, com motivação e engajamento em equipe. Além de aprender a lidar com os erros sem repercussão negativa, maximizando assim, seu aprendizado.

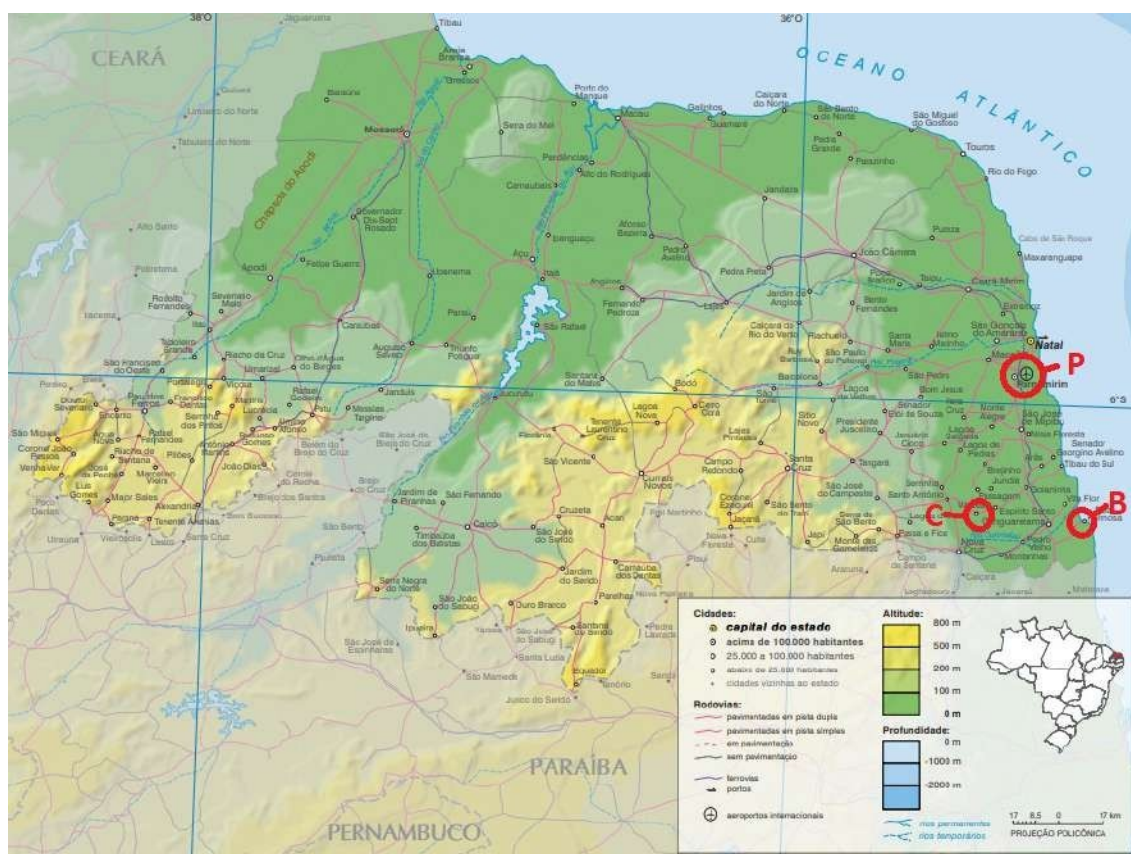
Na literatura são citadas aplicações da gamificação em diversos contextos educativos, podendo favorecer contextualização com realidade no ensino da matemática (Malagueta *et al.*, 2023); estimular a construção do conhecimento de química de forma ativa e autônoma dos discentes, interagindo com cotidiano (Pereira; Leite, 2023), tornando os estudantes ativos e engajados, possibilitando autonomia e protagonismo.

Apesar desta relevância observa-se que em muitas escolas públicas há dificuldades para a formação continuada dos professores, principalmente em decorrência da carga de trabalho desses profissionais ou restrições técnicas nas unidades de ensino (Silva, 2022; Santos *et al.*, 2024). Neste contexto, ações de extensão se fazem importantes para a qualificação profissional de educadores de escolas públicas potiguaras. Assim, objetivou-se a descrição de relatos de experiências de extensão nas cidades potiguaras de Canguaretama, Baía Formosa e Parnamirim.

METODOLOGIA PÚBLICO E LOCAL

As atividades de formação docente com a temática gamificação, foram realizadas com professores do ensino médio de escolas estaduais, de todas as áreas do conhecimento, totalizando-se 73 docentes, das cidades do Rio Grande do Norte de Parnamirim (P), Canguaretama (C) e Baía Formosa (B), conforme sinalização no mapa a seguir.

FIGURA 1 - APONTAMENTO NO MAPA DAS CIDADES POTIGUARES DE REALIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES PARNAMIRIM (P), CANGUARETAMA (C) E BAIA FORMOSA (B).



Fonte: IBGE, 2025.

ETAPAS DA FORMAÇÃO

Uma sondagem inicial acerca da prática profissional com jogos educativos e sua importância foi realizada. Sendo ainda questionado os participantes acerca dos benefícios da gamificação para o aprendizado de discentes com transtornos de aprendizado. No momento seguinte realizou-se a formação teórico/prática com a linguagem Scratch, na qual apresentou-se as principais ferramentas e utilização na prática de gamificação.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

As falas dos participantes foram analisadas com auxílio do programa Iramuteq, que é baseado na linguagem python e no software R. Este programa computacional analisa a quantidade de palavras que ocorrem no texto, verificando a conexão entre estas, possibilitando, dentre as diversas funções, a Análise de Similitude, que identifica a relação entre as palavras e conceitos (Brito; Sá, 2022), técnica utilizada no presente estudo, para se observar a importância e benefícios da gamificação para a aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação sobre gamificação ocorreu com 73 docentes de escolas estaduais, sendo iniciado com uma apresentação teórica sobre a lógica de programação no Scratch e sua aplicação no cotidiano escolar - Figura 2.

A partir da sondagem inicial com os 73 docentes de todas as disciplinas do ensino médio, participantes da formação, observou-se que 58% eram mulheres participantes, 26% destes não utilizam jogos educativos e 88% já tiveram contato com discentes com algum transtorno de aprendizagem.

Sobre a percepção destes, acerca da possibilidade de o jogo educativo ser importante para melhorar o ensino para crianças com transtornos de aprendizagem, 82% responderam positivamente. Este achado vai em acordo com o descrito na literatura, a exemplo de Kaimara (2021, p. 2) que afirmaram ser a gamificação capaz de

promover a aprendizagem personalizada, porque atende às necessidades individuais e se adapta à prontidão, estilos de aprendizagem e preferências dos alunos, aumentando sua participação, engajamento e motivação e melhorando suas diferentes habilidades cognitivas e funcionais.

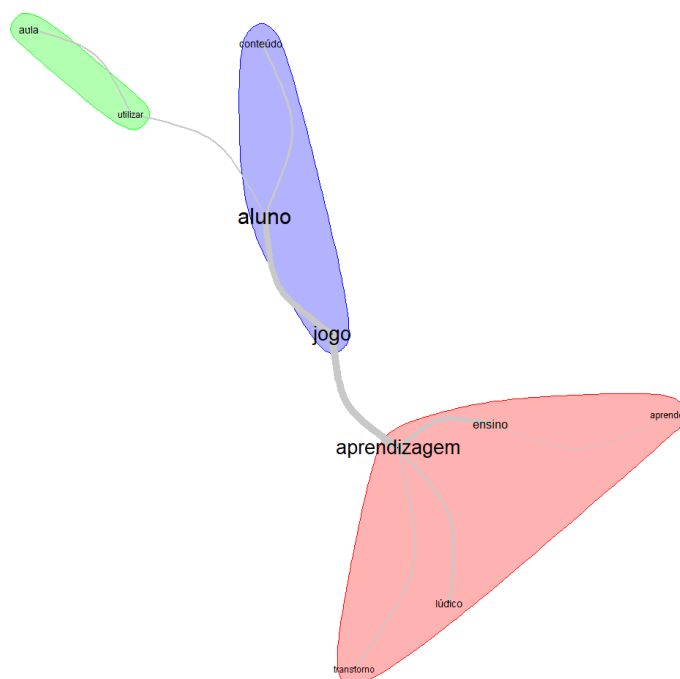
FIGURA 2 - DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PARNAMIRIM, CANGUARETAMA E BAIA FORMOSA.



Fonte: Autores, 2025.

Afim de se analisar a relação existente entre a gamificação para o ensino de discentes com transtorno do aprendizado, foi observada a relevância estatística ($p \leq 0,05$) para o qui-quadrado (χ^2) entre os vocábulos “aprendizagem” e “conteúdo” ($\chi^2=10,32$); “aprendizagem” e “transtorno” ($\chi^2=29,63$), reforçando-se ser o jogo educativo, uma ferramenta importante no ensino deste grupo. De forma complementar, foi realizada a análise de similitude (Figura 3) das falas docentes sobre a importância do jogo para o aprendizado, sendo observada forte conexão entre “aluno”, “jogo” e “aprendizagem”.

FIGURA 3 - ANÁLISE DE SIMILITUDE ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Autores, 2025.

Esta relação é reforçada pelas falas dos docentes abaixo, sendo citados a possibilidade de ajudar na compreensão de conteúdos; aprimorar a aprendizagem; desenvolvimento cognitivo e melhorar o ensino.

Sim! Todos pois meu aluno precisa de recursos diversos para compreender os conteúdos. Sim. No momento do contexto escolar, para aprimorar a aprendizagem, o momento lúdico é essencial.

Sim, para melhor desempenho na aprendizagem e no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Por ser algo mais dinâmico e menos cansativo, acredito que os jogos podem melhorar o ensino das crianças com transtorno de aprendizagem.

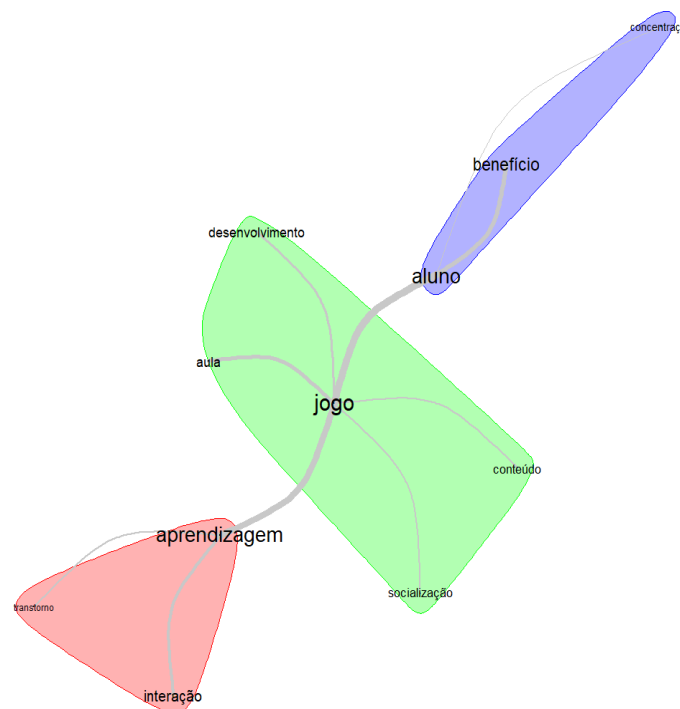
As observações do presente estudo vão de encontro ao achados de Sanchez (2023) Ribeiro *et al.* (2023) que explicam ser as metodologias ativas capazes de auxiliarem as escolas e familiares na educação de alunos com dificuldades de aprendizagem, pois atuam na motivação, integração e socialização destes. Como explicam Mendes (2021, p. 40), os jogos proporcionarão ao aluno com dificuldades de aprendizagem:

Meios para que ele contorne seus déficits e assimile conteúdos importantes, tanto para ser avaliado nos conteúdos escolares como para que ela consiga viver no seu meio social de uma forma saudável, que não prejudique sua autoestima, que preserve seu afetivo fazendo –o se desenvolver plenamente.

Em diversos contextos dos alunos com dificuldades de aprendizado, os jogos educativos requerem atenção auxiliando no desenvolvimento da concentração, outrossim, envolvem os participantes de maneira ativa, podendo incluir retroalimentação positiva pelas etapas superadas. Por fim, algumas modalidades exigem a participação colaborativa e amistosa dos estudantes, contribuindo para melhorar as habilidades sociais e do trabalho em equipe (Gonzabay *et al.*, 2024).

No segundo momento, questionou-se os docentes sobre quais os benefícios da gamificação para o ensino de alunos com dificuldades no aprendizado, sendo indicado por 85% destes, as vantagens como socialização, concentração e desenvolvimento estão interligadas, conforme ilustrado na análise de similitude (Figura 4).

FIGURA 4 - ANÁLISE DE SIMILITUDE ACERCA DOS BENEFÍCIOS DA GAMIFICAÇÃO PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Autores, 2025.

Estes achados estão em acordo com as falas docentes, conforme descrição abaixo de alguns participantes:

Além de desenvolver a aprendizagem de forma lúdica, o jogo também desenvolve a participação, o seguir de regras, a concentração, raciocínio, colaboração, noção de grupo e outros.

Interação, socialização, atenção.

Os jogos podem proporcionar benefícios como fixação de conteúdos de forma lúdica, desenvolvimento pessoal e social, desenvolvimento de criatividade.

Sim, pois os jogos educativos facilitarão o aprendizado, desenvolvimento suas habilidades motoras, seu cognitivos e intelectualmente.

Como descrito, ao longo deste relato, verifica-se que a gamificação se faz importante no aprendizado de alunos com dificuldades de aprendizado, possibilitando-se a diversificação de temas, inovação de práticas pedagógicas, interação social, e a motivação cognitiva e emocional. Alzahrani; Alhalafawy (2023, p. 2) comentam que a gamificação é capaz: *eleva as taxas de crescimento cognitivo dos alunos, além de aprimorar suas habilidades relacionadas à conclusão dos cursos educacionais.* Ademais, esses autores citam que pode elevar a moral e produtividade discentes. Apesar desta relevância, há diversas barreiras de acesso a gamificação em escolas públicas, dentro os quais, a falta da capacitação docente, infraestrutura escolar e a cultura local.

Nesta conjuntura, se faz importante as articulações entre universidades e escolas públicas, desenvolvendo-se capacitações gratuitas de docentes, por meio de ações de extensão, favorecendo a disseminação de conhecimento sobre a gamificação junto aos docentes locais e contribuindo para a melhoria da educação. Os participantes demonstraram gratidão e satisfação pela realização de qualificações práticas e gratuitas sobre a gamificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados do presente estudo demonstram a importância da capacitação continuada de docentes de escolas públicas potiguares, uma vez que se demonstra ser um tema importante para motivar o aprendizado discente de forma dinâmica e divertida.

Os docentes participantes citam ainda que a gamificação é importante para auxiliar no ensino de alunos com transtornos do aprendizado, favorecendo a interação social e o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A análise de conteúdo reforçou as observações do estudo, verificando-se conexões entre os termos “jogo”, “aprendizagem” e “transtorno”, demonstrando ser uma ferramenta pedagógica importante nesse processo.

AGRADECIMENTOS

À 2ª Diretoria Regional de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, pelo suporte no desenvolvimento das formações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMALKI, M. E. M. Didactic games and gamification in education. **International Journal of Computer Science & Network Security**, v. 22, n. 4, p. 417–419, 2022.

ALZHRANI, F. K.; ALHALFAWY, W. S. Gamificação para aprendizagem de sustentabilidade no sistema de quadro-negro: motivadores e obstáculos da perspectiva dos membros do corpo docente. **Sustentabilidade**, v. 15, n. 5, p. 4613, 2023.

BARROS, D. L. S.; CAVALCANTI, Á. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; LUSTOSA, M. D. C. G.; ARAÚJO, E. S. de. Os jogos didáticos como instrumento facilitador do ensino de ciências na escola do campo. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 8, p. 11510–11527, 2023.

BRITO, C.; SÁ, I. Pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo automatizada: usando o IRAMUTEQ. In: PINTO, R. F. (org.). **GPS: Grupo de Pesquisas & Publicações**. Pesquisas Interdisciplinares: conhecimento e ciência. p. 49–59, 2022.

GONZABAY, G. Z. M.; CACAO, Y. L. C.; ZAMBRANO, L. Á. G.; PARRALES, F. N. M.; HIDALGO, J. L. T. La incidencia de la gamificación en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños de 9 años. **Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 5, n. 4, p. 168, 2024.

HOWARD, S. K.; TONDEUR, J.; MA, J.; YANG, J. What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. **Computers & Education**, v. 165, p. 104149, 2021.

KAIMARA, P.; DELIYANNIS, I.; OIKONOMOU, A.; FOKIDES, E. Waking up in the morning (WUIM): a smart learning environment for students with learning difficulties. **Technologies**, v. 9, n. 5, 2021.

LIRA, J. V.; KRAMER, D. G. Relato de experiência sobre atividades de educação ambiental e lixo eletrônico em uma escola municipal da cidade de Montanhas/RN. Cidadania em Ação: **Revista de Extensão e Cultura**, v. 8, n. 2, 2024.

MALAGUETA, A. de S.; NAZÁRIO, F. F.; CAVALCANTE, J. A. A influência da gamificação no ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 263–279, 2023.

MENDES, B. de A. Os jogos digitais como recurso pedagógico na aprendizagem de alunos com TDAH. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 21–44, 2021.

PEREIRA, J. A.; LEITE, B. S. Gamificação no ensino de química: tendências de pesquisas. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 1–15, 2024.

OLIVEIRA, R. M.; MORÉS, A. Desafios da formação docente para as tecnologias digitais na prática educativa. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 34–50, 2023.

RIBEIRO, F. A. A.; PEREIRA, A. I. S.; SILVA NETO, O. P.; JÚNIOR, E. D. J. N.; OLIVEIRA, G. P.; NASCIMENTO, D. K. P. Calculia: an innovative game to assist individuals with learning difficulties in basic mathematics operations. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 12, p. 21452–21464, 2023.

SÁNCHEZ, R. M. Transformando la educación online: el impacto de la gamificación en la formación del profesorado en un entorno universitario. **Metaverse Basic and Applied Research**, v. 2, p. 47, 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA PROFESSORES DA CLASSE COMUM

Mariana Ferraz¹; Beatriz Vieira Barone²; Marília Carollyne Soares de Amorim³;

RESUMO

No processo de inclusão escolar a formação docente constitui-se em aspecto central para o desenvolvimento de estratégias de ensino pensadas na diversidade dos estudantes que compõem os sistemas de ensino. Um processo formativo que englobe a ação-reflexão sobre a prática para sistematizar uma proposta educacional acessível às diferentes necessidades. O objetivo desta pesquisa foi analisar as produções científicas, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre formação de docentes da classe comum sobre inclusão escolar. Na busca foram identificadas 58 produções, as quais, submetidas aos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas onze produções para compor a pesquisa. Os resultados indicaram a efetividade dos processos formativos, seja em formato presencial ou online, a modificação das práticas influenciadas pelo processo formativo, além de verificar a carência de formação continuada, dada a escassez de produções nessa perspectiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação continuada; Classe comum.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar configura-se como um princípio central para a promoção de uma educação equitativa, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, tenham acesso a um ensino de qualidade em um ambiente que reconheça e valorize a diversidade. Esse conceito vai além da simples inserção de estudantes com deficiência em classes comuns, exigindo uma abordagem sistêmica e integrada, baseada em práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais e promovam uma cultura educacional pautada na equidade e no respeito (Souza, 2024). Dessa forma, a inclusão não apenas favorece o desenvolvimento e a participação dos estudantes com deficiência, mas também enriquece a experiência educacional coletiva, fortalecendo a cooperação e a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático (Costa, 2023).

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas adaptativas, garantindo que os currículos sejam

1 Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
Email: mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;

2 Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
Email: beatriz.barone@estudante.ufscar.br;

3 Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
Email: mariliaamorim@estudante.ufscar.br

flexíveis e passíveis de ajustes para atender às distintas necessidades dos estudantes. Estratégias como a diferenciação do ensino, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de materiais didáticos desempenham um papel central na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo (Moraes; Hummel; Silva, 2023). A comunicação contínua entre docentes, familiares e especialistas é essencial para assegurar que todas as dimensões das necessidades dos estudantes sejam consideradas e atendidas de maneira adequada.

A relação entre inclusão escolar e a formação de professores está interligada e é fundamental para o sucesso desse processo. A preparação adequada dos educadores é um elemento imprescindível para a eficácia da inclusão, uma vez que são eles os responsáveis por implementar e adaptar as práticas inclusivas no cotidiano das salas de aula, assegurando que as necessidades de todos os estudantes sejam atendidas (Dias; Silva, 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca, em seu contexto, a importância da qualificação profissional para atender à diversidade, a fim de que os profissionais, especialmente os docentes, possam organizar planos de ensino adequados às diferentes necessidades do público no ambiente escolar (Brasil, 2008). A política enfatiza a garantia de “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p. 5).

Nesse contexto, a capacitação dos profissionais deve ser entendida como um processo contínuo, que, quando direcionado de maneira alinhada às necessidades específicas dos estudantes, propicia o esclarecimento sobre práticas educacionais diversificadas e a construção de propostas pedagógicas inclusivas.

O presente estudo teve como objetivo analisar as produções científicas, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre formação de docentes da classe comum sobre inclusão escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar vai além da adaptação curricular, exigindo um ambiente social que favoreça a participação e o pertencimento de todos. Estudantes do público da educação especial (PEE) enfrentam desafios sociais que dificultam sua integração, sendo necessário implementar iniciativas que promovam empatia, cooperação e respeito, como projetos colaborativos e debates sobre inclusão. Essas estratégias ajudam a desconstruir preconceitos e valorizar a diversidade, criando uma cultura escolar mais equitativa e acolhedora (Brito; Santos, 2024). Além disso, é preciso investir em infraestrutura, recursos pedagógicos e suporte especializado.

A disponibilização de materiais acessíveis, tecnologias assistivas e profissionais qualificados, como terapeutas e assistentes educacionais, é

fundamental para atender às necessidades específicas dos estudantes. Cabe às escolas assegurar um suporte dinâmico e adaptável, ajustando estratégias e recursos conforme a evolução das demandas individuais. Essa preparação estruturada é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, favorecendo seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (Teodoro, 2024).

A implementação eficaz da inclusão escolar vai além de recursos e estratégias pedagógicas, sendo crucial a formação contínua dos educadores. Professores bem capacitados e atualizados sobre as melhores práticas para atender à diversidade de necessidades dos estudantes têm maior capacidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes. A formação docente deve incluir tanto o conhecimento teórico sobre inclusão quanto a aquisição de habilidades práticas para lidar com as diversas situações do contexto escolar (Teodoro, 2024).

Para Ferreira e Toman (2020) o processo de formação continuada é um fator contribuidor para desenvolver um processo educativo mais equitativo e voltado para atender as necessidades educacionais, tendo em consideração a diversidade do público. A sistemática, é um processo que envolve a ação e reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos contextos de ensino.

Nesse sentido, a perspectiva de uma educação inclusiva nos sistemas de ensino requer uma reconfiguração do processo educacional, a qual passa pela transformação das formas de intervenção e pela criação de novos segmentos pedagógicos (Glat; Pletsch; Fortes, 2007). Assim, tanto na formação inicial quanto na continuada, deve-se proporcionar conhecimentos, estratégias e um processo organizativo voltado para o atendimento ao público da Educação Especial, com o intuito de fomentar ações que contribuam para a eliminação de barreiras no percurso da aprendizagem.

Esse tipo de perspectiva influencia as formas como os profissionais percebem os estudantes da Educação Especial, muitas vezes associando-os à ideia de exclusão, o que impacta diretamente a prática docente. A mudança de modelos tradicionais de estudante, que ainda guiam os processos de ensino no sistema educacional atual, exige um esforço coletivo para evitar comparações e garantir um tratamento mais equitativo aos estudantes (Glat; Garcia, 2006). Para isso, a formação dos professores é essencial, pois permite que eles desenvolvam novas abordagens para trabalhar com o público da Educação Especial e elaborem estratégias para lidar com os desafios cotidianos da escola, baseadas nas possibilidades de ensino (Briant; Oliver, 2012).

É necessário reconhecer as limitações na formação dos profissionais da educação, especialmente em relação à educação especial nos cursos de graduação, que geralmente oferecem poucas referências sobre o tema. As opções de formação continuada para os docentes também são restritas, muitas vezes enfatizando teorias sem uma conexão prática ou uma integração efetiva entre teoria e aplicação (Tavares; Santos; Freitas, 2016). O baixo investimento na qualificação dos

educadores dificulta a acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem, mantendo barreiras no ambiente escolar (Garcia, 2013).

O processo formativo e os diferentes apoios aos profissionais da educação são essenciais para atender à diversidade de necessidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades no processo de aprendizagem e favorecendo sua participação ativa na apropriação dos saberes. Nesse aspecto, as discussões sobre a formação continuada para tornar o currículo acessível e promover o desenvolvimento de todos os estudantes têm se intensificado, já que a falta de ênfase na inclusão escolar gera medo e insegurança nos docentes. Assim, os processos formativos transformam percepções, elevando o aspecto crítico-reflexivo e tornando o ensino mais acessível a todos.

MÉTODO

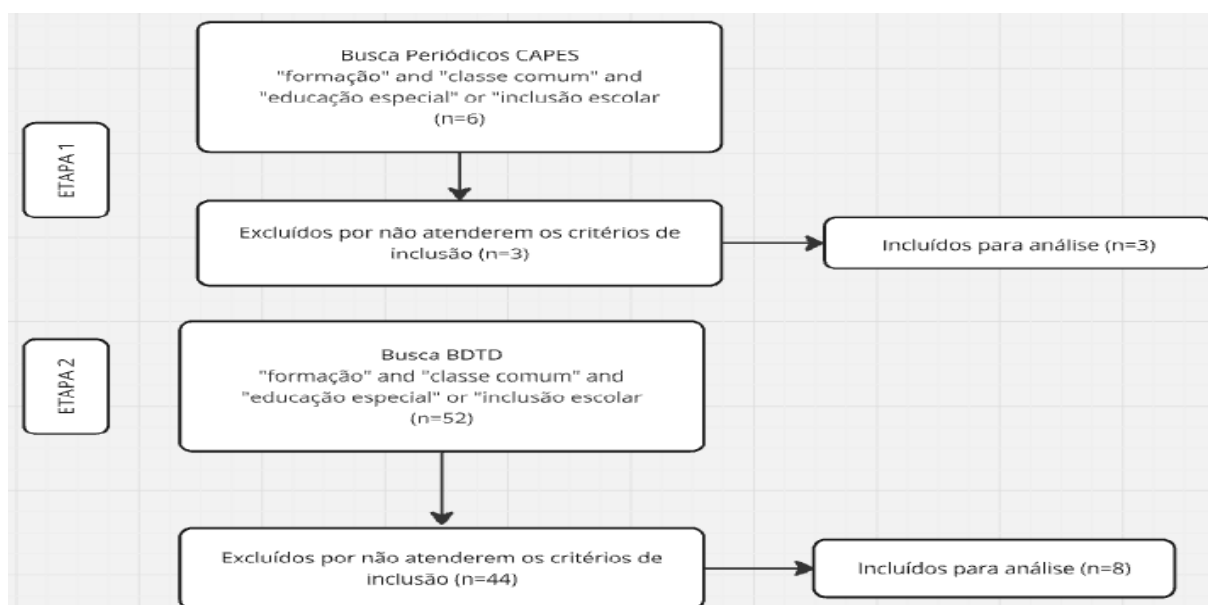
O presente estudo consiste em uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de identificar, de forma estruturada, o maior número possível de pesquisas sobre um tema específico, para então reuni-las e analisá-las de maneira crítica e sintética (Costa; Zoltowski, 2014).

Para a coleta da literatura, utilizou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O acesso à primeira base de dados foi realizado por meio do CAFE, ferramenta que facilita a ampliação da busca, uma vez que permite a pesquisa em conteúdos assinados pela instituição das autoras.

A busca foi realizada no final de janeiro de 2024, utilizando a opção "busca avançada" e abrangendo todos os campos, com os termos de pesquisa "formação" *and* "classe comum" *and* "educação especial" *or* "inclusão escolar".

Elencaram-se os seguintes critérios de inclusão: trabalhos publicados nos últimos 10 anos foi aplicado, buscando por trabalhos atualizados na área pesquisada, estar disponível para *download* gratuito e terem no título, palavras-chave ou resumo a implementação de um programa de formação de professores da classe comum sobre inclusão escolar. Desse modo, foram excluídos os trabalhos de revisão de literatura, os ensaios teóricos ou que não abordavam diretamente a temática. O fluxograma abaixo (Imagem 01) ilustra o passo a passo realizado pelas autoras.

IMAGEM 01 - Fluxograma das etapas de busca dos trabalhos para análise.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A partir do fluxograma apresentado, observa-se que foram selecionados 3 trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES e 8 na BDTD. Assim, 11 estudos (n=11) foram incluídos na revisão para leitura completa. Os dados coletados foram organizados em pastas no computador e/ou no Google Drive, com os resumos das informações principais registrados em um documento do Word.

Com os trabalhos selecionados, utilizou-se a análise descritiva e temática. Para Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), pesquisas com abordagem empírico-descritiva buscam classificar a relação entre variáveis e identificar vínculos de causa e efeito entre os fenômenos investigados. Já a análise temática é especialmente recomendável quando a divisão do material escrito em pequenas unidades pode resultar na fragmentação do conteúdo, dificultando a compreensão do significado e dos objetivos da análise. Nessa perspectiva, “somente com um grande recorte abre-se a possibilidade de encontrar a significação necessária para responder ao objetivo ou pergunta ou hipóteses de estudo” (Manzini, 2020, p. 211). Diante disso, os resultados foram agrupados em duas categorias temáticas: [1] formação continuada presencial; [2] formação continuada *online* (Quadro 01).

QUADRO 01 - Material Selecionado.

Categoria	Autores	Ano de publicação	Objetivo	Método
Formação continuada presencial	Hummel	2007	Investigar a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto ao uso do computador como apoio pedagógico para estudantes público da educação especial.	Qualitativa
	Regiani	2009	Analisar a relação entre formação, percepções e práticas de professores especialistas em Educação Especial.	Qualitativa
	Toledo	2011	Implementar e avaliar um programa de formação para duas professoras em serviço em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II.	Qualitativa
	Pelegrine; Fernande	2016	Investigar as ações dos docentes da classe comum para a inclusão de estudantes da educação especial.	Qualitativa
	Mendes; Galvani	2018	Analisar uma intervenção estruturada para o ensino colaborativo entre uma docente da educação infantil e uma docente da educação especial.	Qualitativa
	Augusto	2018	Investigar a formação continuada dos professores da classe comum do ensino regular no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008.	Qualitativa
	Ferrari	2018	Implementar um Programa de Formação Colaborativa entre coordenadores pedagógicos, professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores da classe comum	Qualitativa
Formação continuada on-line	Moriya <i>et al.</i>	2016	Analisar os cursos de especialização para professores do ensino básico ofertados por meio da Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor),	Qualitativa
	Milanesi	2017	Analisar a prática pedagógica no AEE para estudantes com deficiência intelectual e investigar estratégias de formação para os professores dessa área.	Qualitativa
	Lemos	2022	Analisar a formação docente para o ensino colaborativo, com o objetivo de promover um processo educacional inclusivo.	Qualitativa
	Cruz	2022	Elaborar e implementar de um programa de formação para desenvolver concepções sobre o ensino de crianças com TEA na Educação Infantil	Qualitativa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados (n=11) foram agrupados em duas categorias temáticas. A categoria formação continuada presencial abrange sete estudos que investigam experiências formativas realizadas presencialmente pelos participantes, com foco em temas relacionados à educação especial. Esses trabalhos incluem tanto pesquisas de análise comparativa, que examinam diferenças e semelhanças entre diferentes contextos formativos, quanto pesquisas de campo, que exploram de forma mais aprofundada as práticas, desafios e impactos da formação continuada nesse âmbito.

Na categoria formação continuada online, foram reunidos quatro estudos que abordam processos formativos realizados de maneira remota. Essas pesquisas analisam diferentes aspectos da formação continuada a distância, incluindo metodologias empregadas, recursos tecnológicos utilizados, desafios enfrentados pelos participantes e impactos na prática profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENCIAL

Hummel (2007) investigou a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto ao uso do computador como apoio pedagógico para estudantes da educação especial, analisando sua aplicação em sala de aula e propondo diretrizes para aprimorar a formação continuada. A pesquisa envolveu 13 professoras da rede municipal de Londrina (PR), que usavam o computador como ferramenta para atividades acadêmicas de estudantes com necessidades especiais. A coleta de dados foi realizada por entrevistas semiestruturadas. Embora a rede municipal oferecesse um curso de formação de 20 horas sobre o tema, apenas quatro professoras participaram. Este grupo destacou a importância da formação para ampliar os conhecimentos sobre recursos de acessibilidade no Windows, como configurações do teclado e mouse, mas ressaltou a necessidade de um acompanhamento mais direto em sala de aula.

Hummel (2007) investigou a formação dos professores dos anos iniciais. O estudo de Regiani (2009) analisou a relação entre formação, percepções e práticas de professores especialistas em Educação Especial nos anos iniciais do ensino fundamental, atuando em classes comuns com estudantes com deficiência. A pesquisa envolveu três docentes da Rede Municipal de Londrina (PR), com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação em sala de aula. P1 tinha formação em Pedagogia, P2 em Ciências e P3 em Educação Artística, todos com formação continuada em educação especial em instituições privadas. Os resultados indicaram que o curso promoveu mudanças nas concepções dos participantes sobre os estudantes com deficiência, ajudando-os a lidar com situações novas. No entanto,

destacaram a necessidade de melhorias no curso, como a inclusão de estágios, o aprofundamento sobre o autismo e a continuidade das pesquisas sobre inclusão.

Toledo (2011) desenvolveu e avaliou um programa de formação para duas professoras em uma escola de Arapongas (PR), com foco na inclusão de estudantes com deficiência intelectual (DI). P1, com formação em Educação Artística e pós em Administração e Supervisão, e P2, formada em Letras com pós em Língua Inglesa, atuavam nas turmas de 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, cada uma com um aluno com DI. A formação foi estruturada em três eixos: estudos sobre inclusão educacional, reflexão sobre práticas pedagógicas e apoio da pesquisadora no atendimento aos alunos com DI.

A pesquisa, realizada de outubro de 2009 a julho de 2010, consistiu em quatro encontros dedicados a ciclos de estudos, com leituras e reflexões sobre textos teóricos e práticos, além de um encontro mensal para planejamento das atividades em sala de aula e um encontro semestral, denominado "conversa reflexiva", para análise de aulas. Os resultados indicaram avanços na qualidade da inclusão de estudantes com DI e no aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores sobre educação inclusiva. A pesquisa confirmou a eficácia do trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e especialistas em Educação Especial na promoção da inclusão desses alunos (Toledo, 2011).

Pelegrine e Fernandes (2016) investigaram as ações dos docentes da classe comum na inclusão de estudantes da educação especial, entrevistando 14 professores de escolas públicas estaduais de Pouso Alegre (MG). Os relatos destacam a importância da formação em serviço e do aprimoramento profissional contínuo, dada a diversidade de demandas a cada ano. Embora a rede de ensino ofereça Módulos de Estudo semanais com a supervisora pedagógica, os professores apontam que esses encontros servem principalmente como orientações para docentes da educação especial, sugerindo a necessidade de ampliar a formação com a participação de outros profissionais.

A pesquisa de Mendes e Galvani (2018) teve como objetivo analisar uma intervenção estruturada para o ensino colaborativo entre uma docente da educação infantil e uma docente da educação especial, com foco em uma criança de seis anos com Síndrome de Down, na rede municipal de São Carlos (SP). Ambas as docentes têm graduação em Pedagogia pela UNESP/Araraquara, com habilitação em Educação Especial. Em relação à formação continuada, Regina possui especialização em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, além de Mestrado em Educação, enquanto Estela é especializada em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A formação realizada pelas pesquisadoras consistiu em 11 reuniões com as professoras durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com duração de duas horas cada, abordando três eixos principais: a) prática pedagógica, b) temas

escolhidos pelas docentes e c) desenvolvimento de atividades adaptadas. Foram elaboradas quatro atividades adaptadas para crianças com Síndrome de Down, garantindo sua participação na rotina escolar. As pesquisadoras destacam que, embora o município incentive o ensino colaborativo, é essencial expandir a formação em serviço para garantir a implementação efetiva desse processo (Mendes; Galvani, 2018).

Augusto (2019) investigou a formação continuada dos professores da classe comum do ensino regular no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. A pesquisa analisou a discrepância entre os discursos dos docentes e os objetivos da política, evidenciando o distanciamento entre a formação recebida e as diretrizes inclusivas. Como resultado, a autora destacou a necessidade de mais formações voltadas para a inclusão escolar, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e acolhedoras para garantir o aprendizado de todos os estudantes.

O estudo de Ferrari (2023) propôs e implementou um Programa de Formação Colaborativa entre coordenadores pedagógicos, professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores da classe comum, visando à inclusão de estudantes PEE na rede regular de ensino. Após mapear as necessidades formativas dos participantes, foram realizados seis encontros presenciais para incentivar o trabalho em equipe, a reflexão sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias inclusivas. A autora concluiu que o programa foi eficaz ao promover a integração entre os profissionais e a aplicação de estratégias inclusivas, contribuindo para a inclusão escolar.

A formação dos professores é fundamental para que eles desenvolvam novas abordagens no atendimento à Educação Especial e criem estratégias eficazes para lidar com os desafios diários da escola, considerando as possibilidades de ensino (Briant; Oliver, 2012). Contudo, é importante reconhecer as limitações da formação docente, especialmente nos cursos de graduação, que frequentemente oferecem poucas referências sobre a educação especial. As opções de formação continuada são restritas, com cursos que muitas vezes abordam teorias desconectadas da prática e não promovem uma integração efetiva entre teoria e aplicação (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Para além, formações em temáticas específicas do público da Educação Especial, como o estudo de categorias aliado a processos para o desenvolvimento de uma escolarização mais acessível às diferentes necessidades. Nesse processo, as percepções dos profissionais da educação foram pauta importante e expressiva para fortalecer a formação em serviço. O delineamento entre formação-percepção-prática direcionou os programas de formação e fortaleceu a investigação da ação docente seja no contexto da classe comum e/ou no serviço de AEE para que de forma conjunta produzissem um trabalho mais equitativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE

Moriya *et al.*, (2016) tem como foco os cursos de especialização para professores do ensino básico ofertados por meio da Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), fruto da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Desse modo, os autores investigam a mediação pedagógica de 15 tutores on-line nas disciplinas de Diversidade e Cultura Inclusiva e Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva realizada de março de 2014 a junho de 2015 para mil professores da classe comum.

Os tutores eram responsáveis pelo acompanhamento diário das atividades publicadas pelos cursistas, oferecendo *feedback* e orientações, além de realizar a avaliação das propostas apresentadas. Os resultados indicaram que a mediação pedagógica desses profissionais possibilitou que os cursistas transformassem as informações e conteúdos assimilados ao longo do curso em conhecimento, permitindo-lhes perceber e identificar como avançar, revisar ou aprofundar suas concepções relacionadas à teoria e à prática (Moriya *et al.*, 2016).

Milanesi (2017) analisou a prática pedagógica no AEE para estudantes com deficiência intelectual e investigou estratégias de formação para os professores dessa área. Foi criada uma rede social virtual com doze professores de AEE, que participaram de atividades baseadas em dez casos reais de ensino elaborados pelos próprios participantes. Os resultados indicaram que a SRM pode ser otimizada por meio de ações reais, formação e trabalho conjunto entre os profissionais, melhorando o ensino e aprendizagem dos estudantes. No entanto, concluiu-se que é necessário investir mais em estudos sobre as ações didático-pedagógicas no AEE para desenvolver diretrizes mais eficazes para a educação desses estudantes.

A dissertação de Lemos (2022) aborda a formação docente para o ensino colaborativo, com o objetivo de promover um processo educacional inclusivo. A pesquisa busca compreender e descrever a sistemática do Ensino Colaborativo, especialmente em contextos onde a política do AEE não está presente. Para alcançar esse objetivo, o estudo foi dividido em etapas, que incluíram a análise e compreensão do Ensino Colaborativo, a sistematização da formação e o desenvolvimento desse conceito no processo formativo com os docentes.

O desenvolvimento do curso de formação aconteceu de forma *online* no ambiente virtual Moodle para profissionais da educação com carga horária de 120h que compreenderam teoria e prática, e por fim avaliação dos sujeitos da pesquisa, participantes do curso. Com o processo formativo foi demonstrado indícios do ensino colaborativo ainda em formato tímido e o modelo de formação desenvolvido com os

profissionais com propostas de práticas inclusivas importantes para formação de uma cultura inclusiva a serem intensificadas no âmbito da formação inicial e continuada.

Cruz (2022) tiveram como objetivo a elaboração e implementação de um programa de formação para desenvolver concepções sobre o ensino de crianças com TEA na Educação Infantil e posteriormente a verificação do impacto da formação nos discursos dos participantes da pesquisa a partir do processo formativo. Os participantes foram profissionais da Educação Infantil. A formação ocorreu de forma *online* e como objeto central se teve a análise, o processo reflexivo, pautado em discussões de caso de ensino com crianças com TEA.

Como resultado do processo formativo os participantes desenvolveram conhecimentos sobre o TEA, desmistificando conceitos e concepções relacionadas a mitos. Como desafio ficou claro a necessidade de intensificar as formações relacionadas à temática para proporcionar um processo inclusivo mais efetivo.

Professores bem capacitados, com práticas atualizadas, têm maior capacidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes, abrangendo tanto o conhecimento teórico quanto habilidades práticas (Teodoro, 2024).

A formação continuada contribui para um processo educativo mais equitativo, atendendo à diversidade do público, por meio de uma ação pedagógica que envolve reflexão e desenvolvimento constante no contexto escolar (Ferreira; Toman, 2020).

As pesquisas analisadas apresentam diversas propostas para contribuir com a formação dos profissionais da educação, visando a construção de um processo educacional que promova a participação ativa e a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, elas elaboram e implementam percursos formativos para intensificar estratégias de ensino, como o Ensino Colaborativo, presente em três dos estudos. Esse modelo propõe a inter-relação entre o professor especialista e os docentes da classe comum, trabalhando de forma conjunta desde o planejamento até a execução e avaliação do ensino.

Outro aspecto a ser acentuado refere-se aos desafios sinalizados no decorrer dos processos que demonstram de maneira efetiva a necessidade de implementação de formação e fortalecimento das formações em serviço. De maneira geral, os resultados das formações efetuadas demonstram resultados contribuintes para o desenvolvimento educacional dos estudantes nos contextos de ensino desde a desconstrução de mitos à efetivação de ações condizentes com as necessidades do público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados evidenciaram a eficácia dos processos formativos sobre inclusão escolar para professores da classe comum. Esses processos são essenciais para o desenvolvimento de competências fundamentais, capacitando os

educadores a se adaptarem às exigências da sala de aula e a aplicarem estratégias pedagógicas inclusivas e eficientes. Destaca-se também a importância dessas formações para fomentar a reflexão crítica e a atualização constante dos docentes, assegurando um ensino de qualidade que responda às diversas necessidades dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional.

As propostas formativas sobre inclusão escolar resultaram em mudanças significativas nos contextos de ensino, visando a redução de barreiras na escolarização e beneficiando não apenas os estudantes da Educação Especial, mas todos os escolares. A formação docente deve incluir a aplicação dos princípios inclusivos, como a oferta de múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, possibilitando que os estudantes acessem o conhecimento de maneira significativa para suas necessidades específicas de aprendizagem.

Por meio de uma formação contínua e reflexiva, os educadores estarão mais preparados para enfrentar os desafios da inclusão, desenvolvendo competências essenciais para promover um ambiente escolar acolhedor e acessível a todos. Esse processo formativo deve ser colaborativo, permitindo que os professores compartilhem experiências, discutam práticas pedagógicas e reflitam sobre suas abordagens, fortalecendo a construção de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes.

Há ainda importantes implicações para o futuro, ressaltando a necessidade de expandir a formação docente, principalmente para professores da classe comum e pesquisas na área. Essa ampliação não apenas fortalecerá o conhecimento e as habilidades dos educadores, mas também contribuirá significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas na classe comum.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1224>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Côrrea. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQQZtBz/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 08 de fev. de 2025.

BRITO, Ana Karolina Alves; SANTOS, Joselene Vieira. Contribuições da Psicologia para a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: Uma revisão integrativa. **Revista Sistemática**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 737–755, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/RCS/article/view/5187>. Acesso em: 09 fev. 2025.

COSTA, Aguida Luiza Dias da. **Transtorno do espectro autista: a linguagem como instrumento de inclusão social e educacional**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6198>. Acesso em: 09 fev. 2025.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In. Koller, Silvia Helena.; Couto, Maria Clara Pinheiro de Paula; Hohendorff, Jean Von (orgs) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/a3761bbf-31e3-45ca-b3e6-47c74e436037/content>. Acesso em: 17 fev. 2025.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista , v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700406&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2025.

FERRARI, Fernanda Aparecida Augusto. **Processos formativos colaborativos inclusivos: coordenadores pedagógicos, professores das Salas de Recursos Multifuncionais e comum**. 2023. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1610>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FERREIRA, Giselle C.; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 367-386, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/re-doc/article/view/54811>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane Souza. Educação Inclusiva & especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

HUMMEL, Eromi Izabel. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/88c034d9-841d-4c93-b4f5-a1538a517475>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LE MOS, Paulo Henrique Guimarães. **Formação Docente para o Ensino Colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. Presidente Prudente, 2022. Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a75b66c2-d278-4c5b-9010-e4621170b443/content>. Acesso em 17 de fev. 2025.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. ABPEE, 2020.

MENDES, Melina Thaís da Silva; GALVANI, Márcia Duarte. O ENSINO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10288>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MORAES, Marcelo Rodrigues de; HUMMEL, Eromi Izabel.; SILVA, Eliane Paganini da. Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 40–66, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8103040. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1594>. Acesso em: 09 fev. 2025.

MORIYA, Schlunzen Elisa Tomoe *et al.* MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ON-LINE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 713–718, 1 ago. 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12206>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida; FERNANDES, Carla Helena. FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1610>. Acesso em: 14 fev. 2025.

REGIANI, Erika Aparecida. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/aee27079-78d0-4718-b17a-d1dcc7b867fd>. Acesso em: 18 fev. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154–174, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUZA, Euclélia Cunha de. A interface através da acessibilidade e do conteúdo programático inclusivo adaptado no Ensino Básico de Educação. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 8, p. 230–251, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/205>. Acesso em: 09 fev. 2025.

TAVARES, Lídia Mara Fernanda Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de fev. de 2025.

TEODORO, Ana Flávia. **Adaptação curricular: repensando processos pedagógicos relacionados à formação docente na prática inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação – Londrina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/70680dfa-6cb6-47c7-ab86-1b50b0211c2a/full>. Acesso em: 12 fev. 2025.

TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA E ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DOS CENSOS DEMOGRÁFICO E ESCOLAR (2010-22)

Arnóbio Chagas¹

RESUMO

Este estudo analisa os efeitos das mudanças demográficas no Brasil sobre o ensino fundamental, considerando a redução do número de crianças e jovens em idade escolar e seu impacto nas taxas de matrícula, no tamanho das turmas e na qualidade do ensino. Utilizando dados dos Censos Demográficos de 2010 e 2022 e dos Censos Escolares do INEP, a pesquisa adota uma abordagem quantitativa baseada em estatísticas descritivas e análises gráficas. Os resultados indicam que a queda populacional tem reduzido as matrículas, mas sem impacto significativo no tamanho das turmas, sugerindo adaptação das redes municipais. A relação entre o crescimento populacional e a qualidade do ensino, medida pelo IDEB, é fraca, indicando que fatores além da demografia influenciam o aprendizado. O estudo sugere que a transição demográfica pode ser uma oportunidade para melhorar a educação, desde que acompanhada de políticas públicas adequadas para garantir a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação; Transição Demográfica; Qualidade Escolar; Matrículas.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX o Brasil aumentou consideravelmente a sua taxa de crescimento populacional tendo em vista que as taxas de fecundidade eram bem maiores do que as taxas de mortalidade. No entanto, ao longo das últimas décadas as taxas de fecundidade caíram, levando o Brasil à fase 3 da transição demográfica. Nessa fase, as taxas de fecundidade se assemelham às taxas de mortalidade de modo que a população total cai ou se mantém em estabilidade. Portanto, desde a entrada do século XX, o Brasil passa a demonstrar uma estabilidade em suas taxas de crescimento populacional e perspectiva de queda (Rigotti, 2012).

A relação entre demografia e educação é amplamente difundida. O trabalho seminal de Hufner (1981) mostra que as dinâmicas demográficas geram um desafio ao planejamento das políticas educacionais (alocação de professores e escolas). Isso acontece em função da necessidade de abertura/fechamento de matrículas de acordo com aumentos/quedas em determinados grupos populacionais. Grob e Wolter (2005) mostram que isso pode causar um conflito na alocação dos gastos públicos. Logo, fortes transições demográficas causam um desafio educacional.

¹ Doutor em Economia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: accavalcanti54@gmail.com

O trabalho de Riani e Rios-Neto (2007) mostra que, no contexto do Brasil, um aumento no número de crianças e jovens em idade escolar causa uma piora na probabilidade da frequência escolar no ensino básico. O argumento principal se baseia na ideia de que os governos municipais não têm capacidade de absorver adequadamente esse aumento na demanda escolar. Além disso, de acordo com Marion Filho (2017) mostra que as regiões Sul e Sudeste já iniciaram o processo de declínio na taxa de crescimento das matrículas no ensino básico ensejando a necessidade de aumentar a qualidade da educação.

Com essa motivação e utilizando os dados dos Censos Demográficos e dos Censos Escolares de 2010 e de 2022, faço uma breve análise no intuito de observar se as dinâmicas populacionais municipais estão em linha com as mudanças nas matrículas. O foco deste trabalho são as etapas do ensino fundamental.

Em geral os resultados mostram que as taxas de matrículas vêm respondendo às mudanças populacionais, mas que isso pode estar comprometendo a qualidade escolar em função do aumento no tamanho das turmas. A qualidade escolar é medida pelo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). O resultado se mantém em ambas as etapas do ensino fundamental.

Além desta introdução, o trabalho está organizado da seguinte maneira: a seção seguinte apresenta a metodologia; a seção posterior faz o desenvolvimento do artigo; em seguida apresentam-se os resultados e a discussão; e por fim, a última seção trata das considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa empírica de natureza quantitativa que busca analisar os efeitos das mudanças demográficas nas faixas etárias elegíveis ao ensino fundamental (5 a 14 anos), decorrentes da transição demográfica que o Brasil enfrenta, sobre as taxas de matrícula, a relação entre alunos por turma e sobre a qualidade do aprendizado. Desse modo, este trabalho contribui para a temática de demografia e educação ao buscar compreender os impactos das dinâmicas populacionais sobre a educação.

A coleta dos dados utilizados neste trabalho foi realizada por meio do acesso aos microdados disponibilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

A partir dos censos demográficos de 2010 e 2022, disponibilizados pelo IBGE, foi feita a extração das informações sobre a distribuição da população por faixa etária, com ênfase nos grupos etários elegíveis a ambas as etapas do ensino fundamental a nível municipal. A partir desses dados, é possível analisar a mudança no número de estudantes elegíveis ao ensino fundamental em cada município

brasileiro.

A partir das bases do INEP, obtiveram-se dados sobre os indicadores educacionais a nível municipal. Usando os censos escolares de 2010 e 2022 foi feita a coleta das taxas de matrículas no ensino fundamental a nível municipal e da média de alunos por turma. Além disso, este trabalho utiliza o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) – também disponibilizado pelo INEP. Esses indicadores serão mensurados a cada dois anos em anos ímpares e, em função disso, são usados os IDEB de 2011 e 2023. Vale destacar que todas essas informações estão a nível municipal.

A análise dos dados realizada neste trabalho é feita a partir dos resultados das estatísticas descritivas. Essas estatísticas fornecem uma visão geral dos efeitos da mudança no perfil populacional sobre as variáveis educacionais. Além do cálculo das médias, desvios-padrão, distribuição de frequência será calculada a taxa de mudança entre 2010 e 2022 entre todas as variáveis.

Além disso, por meio de gráficos que mostram linhas de regressão associadas às observações, será possível observar as relações entre as mudanças demográficas e os resultados educacionais.

A título de exemplo, em um gráfico onde o eixo x representa a taxa de mudança no número de pessoas elegíveis ao ensino fundamental entre 2010 e 2022 e o eixo y representa a taxa de mudança nas matrículas entre 2010 e 2022, uma linha de regressão com inclinação positiva indica que existe uma relação positiva entre aumento no número de jovens elegíveis ao ensino fundamental e suas efetivas matrículas.

Vale destacar que também serão feitas análises a partir de subgrupos geográficos diferentes. Na prática, também é feita a análise a partir das cinco grandes regiões do Brasil.

A partir da metodologia deste trabalho é possível compreender de maneira abrangente os efeitos das mudanças demográficas sobre o sistema educacional brasileiro. A utilização dos dados a nível municipal, em complemento a análises com focos regionais, proporciona uma análise mais precisa dessa temática.

Por fim, este trabalho contribui para a literatura sobre demografia e educação, especialmente no Brasil, oferecendo evidências empíricas que podem subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes. Além disso, nos permite analisar se a dinâmica populacional atual oferece algumas janelas de oportunidade e quais são os seus principais desafios.

DESENVOLVIMENTO

Como já foi mencionado na introdução, o presente trabalho tem como objetivo analisar como as mudanças demográficas se refletem no sistema educacional, utilizando como base a análise de ambas as etapas do ensino fundamental.

Em termos teóricos, a transição demográfica, que se caracteriza como um processo demográfico marcado pela queda nas taxas de fecundidade e pelo envelhecimento populacional, impacta diretamente o número de crianças e jovens em idade escolar e assim tende a pressionar ou diminuir o número de matrículas nas redes escolares.

Como destacado por Rigotti (2012), o Brasil passa por uma fase de estabilização e posterior queda no crescimento populacional, o que por sua vez causa efeitos sobre a demanda por matrículas nas redes educacionais. Essa redução tem o potencial de abrir uma janela de oportunidades para o sistema educacional, conforme apontado por Carvalho e Wong (2005), tendo em vista que uma queda nas vagas pode levar a uma maior alocação nos tamanhos das turmas e além de possibilitar a diminuição no número de turmas dos professores.

Até então, a maior parte das análises tem como foco as análises a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010. Usando os Censos Demográficos de 2010 e 2022, este trabalho observa que está ocorrendo uma redução significativa no número de crianças e jovens elegíveis ao ensino fundamental, especialmente nas faixas etárias de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos. Esse fenômeno tem se concentrado fundamentalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Relacionando os dados dos censos demográficos e escolares, os dados mostram que, em municípios onde houve um aumento no número de crianças e jovens elegíveis ao ensino fundamental, observou-se também um crescimento nas taxas de matrícula.

Essa relação é evidenciada pela análise dos gráficos, que mostram uma correlação positiva entre o crescimento populacional e o aumento das matrículas. No entanto, a relação entre o crescimento das matrículas e o tamanho das turmas é menos precisa. Isso leva a crer que de alguma forma, as redes municipais se adaptam ao crescimento no número de matrículas.

Outro aspecto analisado é o impacto das mudanças demográficas sobre a qualidade do ensino, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como discutido por Marion Filho (2017), as regiões Sul e Sudeste já iniciaram um processo de declínio na taxa de crescimento das matrículas no ensino básico, o que pode ensejar a necessidade de aumentar a qualidade da educação.

Os resultados indicam que, em municípios com maior crescimento populacional de crianças e jovens, o IDEB tende a ser menor. No entanto, essa relação é bastante

fraca e próxima de zero, sugerindo que outros fatores, além das mudanças demográficas, podem estar influenciando a qualidade do ensino. A análise dos dados sugere que, embora a diminuição do número de crianças e jovens em idade escolar possa facilitar a melhoria da qualidade do ensino, essa relação não é automática e depende de outros fatores, como a alocação de recursos e a implementação de políticas públicas adequadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste trabalho mostram que a transição demográfica tem impactado significativamente o sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito a ambas as etapas do ensino fundamental. A **Tabela 1** mostra uma queda no número de crianças e jovens elegíveis ao ensino fundamental entre 2010 e 2022. Em média, houve uma queda no número de crianças entre 5 e 9 anos na ordem de 13,5% enquanto essa queda foi de 24,0% para jovens entre 10 e 14 anos.

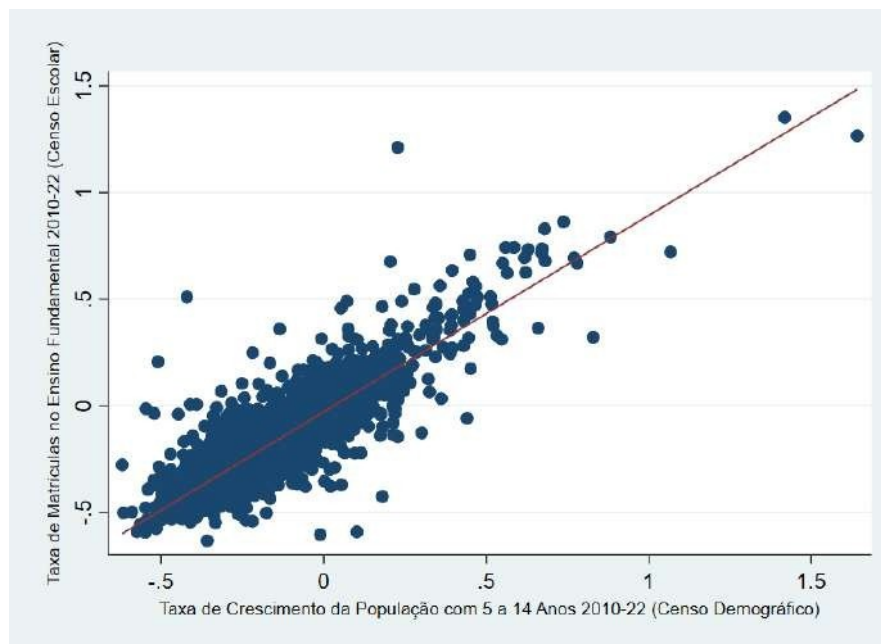
Analizando de acordo com os percentis, mais da metade dos municípios apresentou queda no número de crianças e jovens elegíveis às etapas do ensino fundamental. 75% dos municípios apresentaram um decrescimento populacional nessas entre esses grupos etários. No caso de jovens entre 10 e 14 anos o caso é mais forte, em 90% dos municípios houve queda no número de jovens entre esse grupo etário. As quedas se concentram nas regiões Sul e Sudeste e os municípios que ainda apresentam aumento estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste.

TABELA 1 – TAXA DE CRESCIMENTO POPULACIONAL ENTRE CRIANÇAS DE 5 A 9 ANOS E ENTRE JOVENS DE 10 A 14 ANOS ENTRE 2010 e 2022.

Variável	<i>População Entre 5 a 9 Anos</i>	<i>População Entre 10 a 14 Anos</i>
Período	$\Delta 2010-2022$	$\Delta 2010-2022$
Média	-13,5%	-24,0%
Percentil 10	-34,2%	-40,2%
Percentil 25	-26,2%	-33,4%
Percentil 50	-16,2%	-25,6%
Percentil 75	-4,2%	-17,0%
Percentil 90	9,7%	-6,6%
Percentil 99	49,6%	24,5%

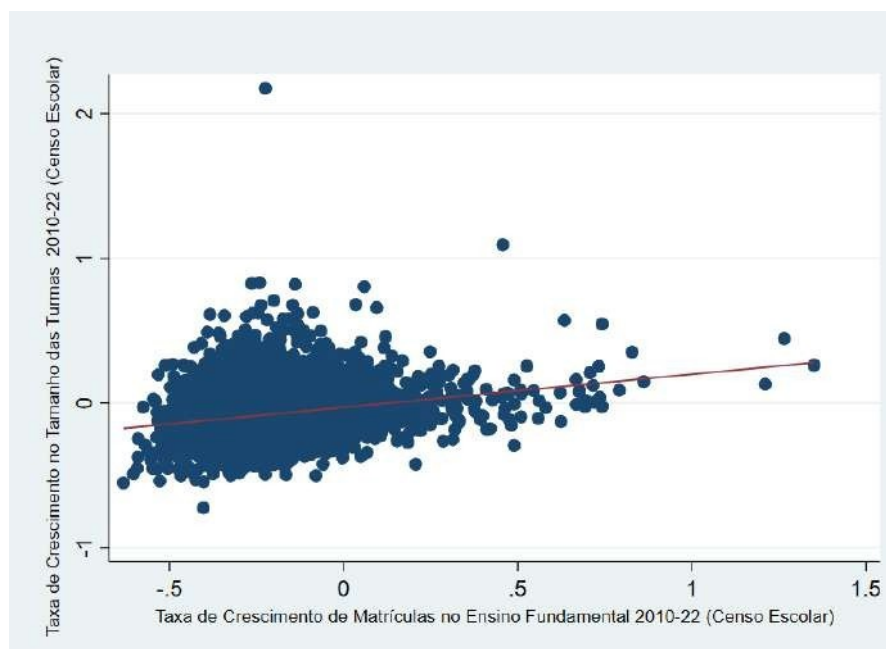
Fonte: Censo Demográfico de 2010 e 2022. Elaboração Própria.

IMAGEM 1 – RELAÇÃO ENTRE CRESCIMENTO NA POPULAÇÃO ELEGÍVEL AO ENSINO FUNDAMENTAL E CRESCIMENTO NAS MATRÍCULAS.



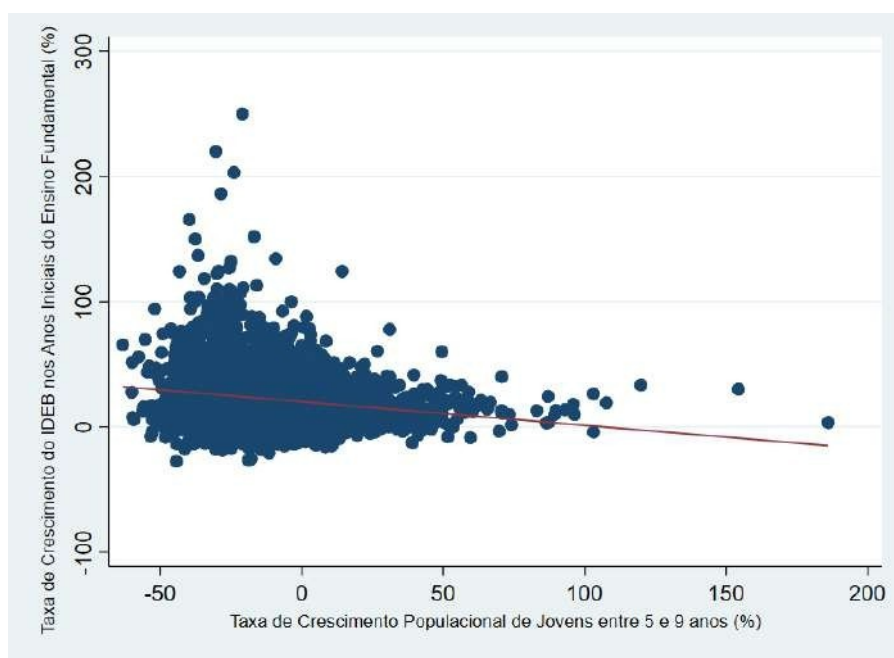
Fonte: Censos Demográfico e Escolar de 2010 e 2022. Elaboração Própria.

IMAGEM 2 – RELAÇÃO ENTRE CRESCIMENTO NAS MATRÍCULAS E NO CRESCIMENTO NO TAMANHO DAS TURMAS.



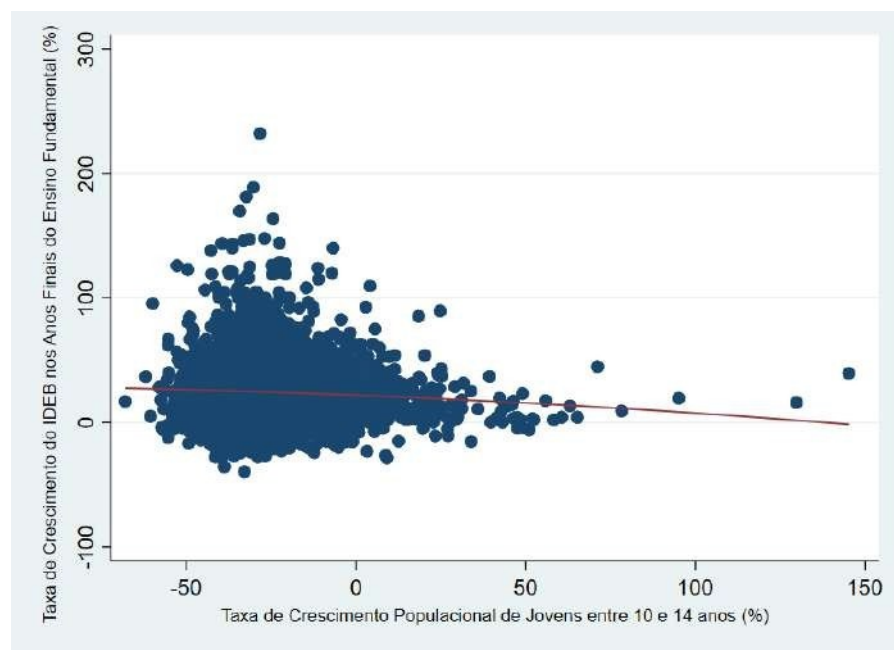
Fonte: Censos Demográfico e Escolar de 2010 e 2022. Elaboração Própria.

IMAGEM 3 – RELAÇÃO ENTRE CRESCIMENTO POPULACIONAL DE CRIANÇAS ENTRE 5 A 9 ANOS E IDEB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Fonte: Censos Demográfico e Escolar de 2010 e 2022. Elaboração Própria.

IMAGEM 4 – RELAÇÃO ENTRE CRESCIMENTO POPULACIONAL DE JOVENS ENTRE 10 A 14 ANOS E IDEB NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Fonte: Censos Demográfico e Escolar de 2010 e 2022. Elaboração Própria.

A Figura 1 mostra a relação entre o crescimento populacional de crianças e jovens elegíveis ao ensino fundamental (5 a 14 anos) e o crescimento nas matrículas no ensino fundamental. Observa-se uma correlação positiva entre essas variáveis, indicando que, em municípios com maior crescimento populacional entre pessoas elegíveis ao ensino fundamental, há também um aumento nas taxas de matrícula.

Essa relação sugere que a demanda por vagas no ensino fundamental está diretamente ligada ao tamanho da população em idade escolar. No entanto, como já discutido por Grob e Wolter (2005), a expansão das matrículas pode gerar conflitos na alocação dos gastos públicos, especialmente em municípios com recursos limitados.

A Figura 2 analisa a relação entre o crescimento nas matrículas e o crescimento no tamanho das turmas. Embora haja uma tendência positiva, a correlação é menor, indicando que o aumento no número de matrículas nem sempre resulta em turmas maiores. Esse fenômeno pode estar ligado à capacidade dos municípios conseguirem expandir a oferta de vagas no ensino fundamental.

Isso pode ser resultado da abertura de novas escolas ou da contratação de mais professores. No entanto, como destacado por Hufner (1981), a dinâmica demográfica pode gerar desafios para o planejamento das políticas educacionais, especialmente em relação à alocação de professores e infraestrutura.

Por fim, as Figura 3 e 4 exploram a relação entre as taxas de crescimento populacional entre crianças de 5 a 9 anos e jovens entre 10 e 14 anos e, respectivamente, as taxas de crescimento do IDEB nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Os resultados mostram uma correlação negativa, mas fraca, entre essas variáveis, sugerindo que, em municípios com maior crescimento populacional, o IDEB tende a ser menor.

No entanto, como essa relação se aproxima de zero, isso indica que outros fatores podem ter impacto maior sobre a qualidade escolar - qualidade dos professores, infraestrutura das escolas, outras políticas públicas - do que a transição demográfica. Vale destacar, que de acordo com Hanushek e Wößmann (2007), a qualidade da educação depende de diversos fatores que vão além da simples oferta de vagas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisa os efeitos das mudanças demográficas que o Brasil enfrenta sobre o sistema educacional, utilizando como foco em ambas as etapas do ensino fundamental. Os resultados mostram que houve uma forte redução no número de crianças e jovens em idade escolar, observando as faixas etárias de 5 a 9 e 10 a 14 anos. Essa redução tem impactado de maneira direta no (de)crescimento nas taxas de matrícula. Isso também tem afetado no tamanho das turmas, mas de maneira menos forte indicando que as redes educacionais tem se adaptado de

alguma forma. A qualidade do ensino, medida pelo IDEB, apresentou uma correlação negativa, mas fraca, com o crescimento populacional, indicando que outras variáveis, podem ter maior influência sobre a qualidade educacional do que simplesmente as mudanças demográficas. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que possam ir além da simples expansão de vagas, focando na melhoria da qualidade do ensino e outras medidas que deem suporte aos estudantes, especialmente os que estejam em situação de maior vulnerabilidade social.

Este estudo contribui para a literatura ao evidenciar como a transição demográfica pode ser uma janela de oportunidade para o sistema educacional, desde que acompanhada de outras políticas públicas. No entanto, vale destacar que uma simples análise descritiva utilizada possui limitações, especialmente ao não conseguir capturar os efeitos de outras variáveis que afetam tanto a transição demográfica quanto a educação municipal. Para estudos futuros, sugere-se o uso de modelos de regressão múltipla, que consigam capturar essas outras variáveis e reduzir o viés das estimativas.

Por fim, vale destacar que essa temática abre espaço para pesquisas que utilizem uma abordagem transversal, tendo em vista que mudanças demográficas e políticas de educação afetam diversas dimensões a exemplo de saúde, política e etc.

REFERÊNCIAS

GROB, U.; WOLTER, S. C. Demographic change and public education spending: a conflict between young and old? **Education Economics**, v. 15, n. 3, p. 277–292, 2012. DOI: 10.1080/09645290701273467. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09645290701273467>. Acesso em: 19 maio 2025.

HANUSHEK, Eric A.; WÖßMANN, Ludger. The role of education quality for economic growth. **The World Bank**, 2007. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/2432c11e-8935-51e9-a643-196b7bff75ec>. Acesso em: 19 maio 2025.

HUFNER, K. Demography and higher education: some theoretical and empirical considerations on their interrelationships. **European Journal of Education**, v. 10, n. 1, p. 325–337, 1981. DOI: 10.2307/1502824. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1502824>. Acesso em: 19 maio 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MARION FILHO, P. J.; VIEIRA, C. A.; KLIMECK, K. A. Transição demográfica e educação no Rio Grande do Sul: um olhar prospectivo. **Revista Sociais e Humanas**, v. 30, n. 1, p. 59–76, 2017. DOI: 10.5902/2317175825243. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/25243>. Acesso em: 19 maio 2025.

RIANI, J. L.; RIOS-NETO, E. L. G. Análise do dividendo demográfico na matrícula escolar no Brasil numa abordagem hierárquica e hierárquico-espacial. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 24, n. 2, p. 249–266, 2007. DOI: 10.1590/S0102-30982007000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MR93qpx93ChRRsCWhmCFYpv/>. Acesso em: 19 maio 2025.

RIGOTTI, J. I. Transição demográfica. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 457–490, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xKKs9kXKRq4GHFmm7TQYfsD/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2025

WONG, Laura L. Rodríguez; CARVALHO, José Alberto. O rápido processo de envelhecimento populacional do Brasil: sérios desafios para as políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 23, n. 1, p. 5-26, 2006. DOI:10.1590/S0102-30982006000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/D4vwtLJmCFYYf7C7xKkLSnJ/>. Acesso em: 19 maio 2025.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Suzane Rosa Pereira¹; Carolaine Barros dos Santos de Oliveira²

RESUMO

Este estudo investiga a contribuição dos jogos e brincadeiras na alfabetização, analisando sua influência no desenvolvimento infantil e nas séries iniciais. A pesquisa busca compreender como o ensino pode ser direcionado para uma aprendizagem eficaz, adotando métodos e técnicas lúdicas na escola e na sala de aula. Além disso, identificamos caminhos que evidenciam a relevância dessas práticas no ambiente alfabetizador. O objetivo é examinar a ludicidade como ferramenta pedagógica, destacando estratégias e metodologias vigentes ao ensino fundamental. Uma introdução de jogos que favorece a construção de habilidades, autonomia, consciência fonológica e domínio da leitura e escrita. Também amplia possibilidades educativas, tornando o aprendizado mais prazeroso. O estudo, de cunho bibliográfico, confirma a importância do lúdico na alfabetização, fundamentando-se na reflexão de diversos autores. Desta forma, reforça-se que o brincar não apenas ensina, mas também motiva e facilita o processo de aprendizagem nas crianças.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Alfabetização; Letramento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

Sabe-se atualmente, que os desafios enfrentados por educadores das escolas públicas brasileiras em suas ações mediadoras para que seus alunos alcancem o conhecimento, são grandes, e a responsabilidade em fazer com que a aprendizagem de fato aconteça e permita a formação de cidadãos críticos, torna-se pertinente ao professor. Nesse sentido, abordar o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização soa como um fazer lúdico e diferente.

1 Professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Instituto de Ensino Libera Limes.

2 Professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Técnica de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Instituto de Ensino Libera Limes.

O ato de brincar acompanha a criança por toda a sua infância e está presente na sua vida social como um todo. Piaget afirma que “brincar é o trabalho da infância”, ou seja, uma ação que contempla o desenvolvimento de habilidades motoras, social, linguísticas, etc. Também possibilita o trabalho com jogos tanto individualmente quanto em grupo, trazendo resultados positivos pois, desenvolve habilidades ligadas às funções executivas como a resolução de problemas, atenção, inibição, controle das emoções, respeito mútuo, respeito às regras, bem como o desenvolvimento da interação social recíproca visto que: “Os jogos e brincadeiras realizados individualmente ou em grupos colaboram com a formação de valores e de atitudes dos alunos em relação aos colegas e às regras” (Russo, 2012).

O presente artigo tem como objetivo principal analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e contribuir com sugestões de propostas pedagógicas diferenciadas envolvendo a ludicidade. Nesse sentido ressalta-se que as brincadeiras como parte de uma atividade lúdica, faz-se necessária ao ser humano como algo espontâneo e que de acordo com Almeida (2006), trata-se de uma necessidade básica inerente à personalidade do corpo e da mente no comportamento humano. Na criança, é nesse momento que a imaginação pode ser aguçada mediante às diversas possibilidades encontradas no mundo do faz de conta, como afirma Russo:

A criança tem o poder de criar o mundo do faz de conta: um pedaço de madeira é uma espada, um cavalinho de pau, um guarda-chuva, uma bengala e tantos outros objetos quanto exige a brincadeira. Uma bola de papel serve para brincar de amarelinha e de corre-cotia, para jogar futebol ou queimada. Do nada ela faz tudo, cria e recria usando a imaginação (Russo, 2012, p. 88).

Nesse sentido, a escola por sua vez, representa o espaço ideal para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma prazerosa ao permitir o trabalho com jogos e brincadeiras quando se apropria de métodos lúdicos visando desenvolver nas crianças habilidades cognitivas, e assim, contribuir de forma efetiva, no processo de alfabetização. O educador, por sua vez, também assume um papel importante, pois:

Nessa concepção, o educador precisa conhecer o aluno a ponto de poder definir estratégias mais adequadas de intervenção pedagógica. Deve estabelecer seus objetivos e criar suas próprias estratégias a partir do que o aluno já sabe. Questiona para incentivar a reflexão do aluno e dar lugar à colocação das hipóteses inerentes ao pensamento. Questiona para colaborar com a organização do pensamento e viabilizar a construção, pelo aluno, de novos conhecimentos (Russo, 2012).

Identificar os caminhos e possibilidades da utilização de jogos e brincadeiras inseridos nas práticas pedagógicas e perceber sua contribuição no processo

alfabetizador das crianças em séries iniciais será o ponto de partida da pesquisa em questão.

DESENVOLVIMENTO

Para embasar o tema abordado, será enfatizada aqui, com algumas definições necessárias:

Da escrita. De acordo com Velasques & Ribeiro (2014), a escrita representa sinais gráficos decifrados sistematicamente a linguagem falada utilizando sinais visuais, desta forma, configura-se num processo de identificação de símbolos impressos permitindo a percepção dos seus respectivos sons inferindo sentido, significado mediante a interpretação da escrita.

Da alfabetização. Ainda segundo Velasques & Ribeiro (2014), o processo de escrita e sua interpretação era restrita apenas à classe alta na sociedade e somente alcançou o restante da população no final da Idade Média.

O ato de alfabetizar em si não se define somente como a prática de ensinar ou aprender a ler e escrever, mas é de fundamental importância considerar as concepções metodológicas como “[...] um filtro que orienta o modo de ver e pensar o mundo, e tem a função de organizar o conhecimento.” (Andrade apud Stuepp, 2010). Desta forma, uma ação alfabetizadora traz consigo a possibilidade de conhecer as habilidades de cada área do ensino configurando-se num processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, “[...] é um processo que representa fonemas e grafemas e vice-versa, mas também um processo de compreensão, expressão de significados por meio de código escrito [...]” (Soares, 2003 *apud* Stolf, 2011, p.34). Nesse sentido, Antunes (2003) ainda ressalta que, o ato da leitura não deve ser visto simplesmente como uma decodificação de sinais gráficos, mas principalmente como possibilidades para “uma atividade de interação entre sujeitos”.

Do letramento. O letramento resulta do processo de leitura e escrita envolvendo as práticas sociais como forma de suprir as necessidades de cada indivíduo na sociedade e que segundo Stolf (2011), não pode estar indissociado da alfabetização, pois “[...] os termos alfabetização e letramento podem ser tratados como dois processos distintos e separados, mas que mantém uma interdependência profunda” (Stolf, 2011).

Do método fônico. De acordo com Soares (2003 *apud* Stolf 2011), Trata-se de um método que teve início na década de 80 com o objetivo de ensinar os fonemas, ou seja, os sons das letras aos alunos, apropriando-se de cartilhas ilustradas para que os alunos pudessem fazer associações entre fonema, sendo assim: “Consciência Fonológica é o entendimento de cada uma das palavras, ou parte da palavra que são constituídas de um ou mais fonemas.” (Soares, 2003 *apud* Stolf, 2011). Para Piccoli, Camini e Guazzelli (2012) a Consciência Fonológica é definida

como a habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, ou seja, o som de cada letra, sendo esta etapa considerada a mais difícil pois, o ato de sonorizar um fonema diferente, altera completamente o sentido de uma palavra e por isso passa a ser a última a ser desenvolvida.

Da linguagem. Por ser considerada como expressão do pensamento, a linguagem torna-se um instrumento de comunicação e contribui para o processo de interação social.

Para Geraldi (2006, p. 41): “Por meio da linguagem, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.”.

Da aprendizagem. Na perspectiva da neurociência, segundo Cosenza e Guerra (2011 *apud* Smole; Diniz; Cândido, 2007), a aprendizagem ocorre quando a passagem da informação ocorre com facilidade durante as sinapses, desta forma os mecanismos bioquímicos permitem a liberação dos neurotransmissores em maior quantidade, agindo com eficácia na membrana pós-sináptica. E quando não há formação de uma nova ligação, as que já existem tornam-se mais eficientes e desta forma ocorre a aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (2017), para efetivar a aprendizagem é necessário haver uma mediação entre o sujeito que ensina e o outro que aprende. Contudo, além da mediação entre ensinante e aprendente ainda há a aprendizagem em que Russo (2012) afirma necessitar do contato com o objeto a ser explorado, ou seja, “[...] um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e da escrita pela escrita dá-se a partir do contato entre ela e os objetos da escrita”.

Já para Russo (2012) a aprendizagem depende do desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que a criança precisa compreender o que a escrita representa e como ela é estruturada. Trata-se de um processo de compreensão que acontece por etapas, onde há um conceito para cada etapa compreendida pelo alfabetizando. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras entram como componentes facilitadores ao contribuir para a formação da ludicidade na aprendizagem, e para o desenvolvimento dos aspectos psicomotores e habilidades significativas para a formação humana.

Tais definições citadas embasam o assunto em questão, considerando que a presença de jogos e brincadeiras dentro do contexto escolar permite a vivência de várias situações como afirma Campos (2006), que a tomada de decisões, respeito às regras, vivência de conflitos ao competir, entre outros, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem em seu aspecto motivador e interativo. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender os processos de construção da linguagem e a importância da comunicação e interação social por estar associado ao processo de alfabetização, bem como uso de técnicas e métodos lúdicos

na construção de novas possibilidades a serem inseridas nas práticas pedagógicas do educador e alfabetizador.

Valorizar o uso de jogos e brincadeiras na prática de ensino é um método que deve ser levado à sério pela escola, pois o brincar desperta na criança o ato de imaginar, fantasiar, perceber seu próprio corpo e relacioná-lo ao meio em que está inserido. Se antes, o brincar se configurava apenas como passatempo, sem propósito pedagógico pelo senso comum, atualmente essa concepção tem mudado, e não se pode ignorar o fato de que uma dimensão lúdica voltada para a aprendizagem causa efeitos muito positivos, como afirma Smole, Diniz e Cândido (2007).

O brincar é quase sempre considerado pela escola como lazer e passatempo. Mas brincadeira é coisa séria, pois é um espaço privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem; isso a torna inclusiva em sua constituição. Além disso, produz conhecimento; tornando-a fator de inclusão. Por esse motivo é preciso resgatá-la. (Vasconcelos; Oliveira, 2013, p. 201).

Sendo assim, o estímulo às atividades lúdicas permite melhor desenvolvimento do corpo e mente da criança que num ato de expressão, revela seus sentimentos, receios, medos, alegrias, e mediante o contato com outras crianças, também favorece o processo de socialização e interação na construção do conhecimento.

Analisar e compreender melhor acerca das contribuições lúdicas durante o processo de alfabetização do ponto de vista de alguns autores e como devem ser direcionados para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória por meio de métodos e técnicas efetivas, caracteriza o objetivo do estudo em questão. Ao apontar quais as possíveis técnicas e métodos aplicando o uso de jogos e brincadeiras na sala de aula com crianças das séries iniciais do ensino fundamental que estão no processo de alfabetização.

Desde os primórdios da sociedade, a brincadeira já fazia parte da vida das pessoas, portanto, todos os povos, em todos os tempos, consideram os jogos como parte importante da educação das crianças, principalmente na primeira infância. Huizinga Monteiro (1996) apud Faustine refere-se à capacidade de jogar: “esta é tão importante quanto o raciocínio e a construção de imagens ou imaginação”.

Atualmente, o direito de brincar na infância é garantido por lei, constando nos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada em 1959; Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, Lei 8.069/90, art. 16, IV); Constituição Federal do Brasil (Brasil, Constituição, 1998, art. 227); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, Lei 9394/96); Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); portanto, o direito de brincar da criança deve e precisa ser respeitado, mesmo porque, esse ato compreende uma dimensão lúdica muito

ampla permitindo o desenvolvimento infantil em muitos aspectos como menciona Smole, Diniz e Cândido (2007):

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução (Smole; Diniz; Cândido, 2007, p. 12).

Desta forma, a escola torna-se um espaço ideal para garantir esse direito às crianças uma vez que torna possível tais práticas no processo de alfabetização/letramento e a brincadeira inserida nesse processo traz a possibilidade de uma aprendizagem efetiva visto que:

O letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e, assim, participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado. A brincadeira oferece oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas (Kishimoto, 2002, p. 15).

Na perspectiva dos jogos, estes propiciam de forma espontânea, o desenvolvimento da interação grupal principalmente no início da escolaridade e não estão indissociados das brincadeiras, pois ambos contribuem significativamente para o desenvolvimento autônomo e confiante da criança, bem como para a formação de uma personalidade mais saudável, criativa, reflexiva e participativa, permitindo à mesma, lidar com situações de tensão e frustração. Nesse sentido:

O jogo desperta também, o surgimento da afetividade, sentimentos, emoções, medos, interesses e alegrias. A ludicidade proporciona desenvolvimento pessoal que, associado aos fatores sociais e culturais, colaboram para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação e construção de conhecimento; além de um desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Baumgartner; Rodrigues, 2010, p. 13).

Ainda com relação ao desenvolvimento dos jogos, Oliveira (2004) afirma que “[...] as habilidades e competências cognitivas e sociais aí desenvolvidas passam a fazer parte de sua estrutura mental, podendo ser generalizada para outras situações quaisquer.” Sabendo da efetiva contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, e que são ações que necessitam ser direcionadas com foco na aprendizagem de forma que ocorra a promoção satisfatória do desenvolvimento da criança, torna-se importante também, revisar as práticas do trabalho pedagógico principalmente nos processos de alfabetização/letramento, considerando a linguagem como parte da construção do sujeito.

A ludicidade aliada à metodologia de trabalho na escola e mais especificamente da sala de aula, evidencia o melhor desenvolvimento cognitivo na criança, e que de acordo com Smole, Diniz e Cândido (2007) também desenvolve habilidades na resolução de problemas, busca de estratégias para uma melhor jogada, desenvolvimento de conceitos matemáticos, assim como possibilitar momentos de prazer, bem-estar e aprendizagem significativa. Favorecendo tanto o desenvolvimento da linguagem como o raciocínio e interação entre os colegas e ao mesmo tempo a capacidade de um pensamento crítico ao defender seu ponto de vista.

Por permitir ao jogador controlar e corrigir seus erros, seus avanços, assim como rever suas respostas, o jogo possibilita a ele descobrir onde falhou ou teve sucesso e por que isso ocorreu. Essa consciência permite compreender o próprio processo de aprendizagem e desenvolver a autonomia para continuar aprendendo (Smole; Diniz; Cândido, 2007, p. 12).

Estimular à competição, incentivar a cooperação e interação dos alunos na sala de aula, levantar discussões entre pares, desenvolver o respeito mútuo no grupo, propiciar possibilidades para que o aluno que pense e se comunique de forma compreensível para com os colegas, são situações que podem ser bem trabalhadas mediante o uso de jogos e brincadeiras.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO JOGOS E BRINCADEIRAS

Com o objetivo de contribuir para introdução de métodos lúdicos no processo de alfabetização, foram selecionadas contribuições de alguns autores considerando as diversas possibilidades, “Podemos refletir sobre os múltiplos letramentos na alfabetização também através de gêneros literários, textos e imagens da Internet, brincadeiras, jogos [...]” Grifo nosso (Lenzi; Bertram, 2011, p. 11). Os mesmos autores também sugerem a possibilidade de trabalhar a consciência de rimas e

aliterações, atividades que envolvam a oralidade dentre outros, veja:

Sugerimos atividades que utilizem a linguagem oral como situação comunicativa, discursiva e lúdica: caça ao tesouro e jogos, pois dependem da compreensão de regras ou pistas para funcionar; construção de histórias coletivas, em que alguém dá continuidade ao que o colega narra; ouvir e falar parlendas e trava-línguas; entrevistas com personagens da literatura, fantoches ou personalidades locais, valorizando a cultura e a história da comunidade; realizar dramatizações; montar histórias em quadrinhos; criar quadrinhas e apresentá-las ao grupo; promover gincanas que exigem leitura e compreensão das tarefas; criar paródias etc. (Lenzi; Bertram, 2011, p. 27).

Nesse sentido, o professor deve acrescentar em seu planejamento, atividades que promovam situações de diálogo, socialização, gêneros textuais diversificados, desenvolvimento da consciência fonêmica, dentre outros, valorizando sempre os conhecimentos prévios das crianças. Portanto, de acordo com Lenzi e Bertram (2011), podem ser desenvolvidos:

- Jogo da memória palavra/desenho, permitindo a relação e associação figura/nome.
- Dominó figura/som/letra inicial, permitindo a associação entre os três elementos.
- Desenvolver brincadeiras utilizando parlendas, poemas e rimas, trava-línguas, canções, etc.
- Desenvolver contação de histórias imitando barulhos, conhecidos como sonoplastia.
- Promover momentos de escrita espontânea.

Kamii e Krulik (1991) apud Smole, Diniz e Cândido chamam atenção para as diversas formas de jogos que tem como “Jogos de faz de conta, jogos individuais, brincadeiras... [...] estudando e refletindo a respeito daqueles significados [...] escolhemos dois referenciais básicos [...]”

- o jogo deve ser para dois ou mais jogadores, sendo, portanto, uma atividade de que os alunos realizam juntos;
- o jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos participantes, ou seja, ao final, haverá um vencedor;
- o jogo deverá permitir que os alunos assumam papéis interdependentes, opostos e cooperativos, isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um em não se realiza a menos que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere, seguindo-as e aceitando suas consequências;
- o jogo precisa ter regras preestabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada, isto -e, cada jogador deve

perceber que as regras são um contrato aceito pelo grupo e que sua violação representar uma falta; havendo o desejo de fazer alterações, isso deve ser discutido com todo o grupo e, no caso de concordância geral, podem ser impostas ao jogo daí por diante; no jogo, deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e desprovido de significados para os jogadores (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2007, p. 14).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam a relevância da inserção de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com base na análise bibliográfica realizada, verificou-se que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita, estimulando a autonomia, a consciência fonológica e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Dentre os principais achados, observou-se que os jogos e brincadeiras favorecem a aprendizagem ao proporcionar uma experiência significativa e prazerosa para as crianças. A literatura analisada destaca que o brincar permite que o aluno experimente e manipule diferentes formas de linguagem, possibilitando uma construção mais concreta do conhecimento. Esse aspecto é corroborado por Piaget (1971), que enfatiza a importância das interações lúdicas no desenvolvimento infantil.

Além disso, os resultados mostram que a abordagem lúdica promove maior motivação e engajamento dos alunos, reduzindo a ansiedade e o medo do erro, fatores que costumam ser barreiras no processo de alfabetização. Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007), jogos estruturados e atividades lúdicas estimulam a resolução de problemas e incentivam o pensamento crítico e criativo.

No entanto, o estudo também aponta alguns desafios na implementação dessa estratégia pedagógica. Um dos principais entraves está relacionado à necessidade de formação docente para o uso efetivo de jogos e brincadeiras em sala de aula. Nem todos os professores possuem o preparo adequado para planejar e conduzir atividades lúdicas de forma alinhada aos objetivos pedagógicos.

Além disso, dificuldades estruturais, como a escassez de materiais didáticos apropriados e a falta de espaços adequados para as atividades, podem comprometer a efetividade da abordagem. Vasconcelos e Oliveira (2013) destacam que, para que a ludicidade seja plenamente integrada ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário investimento em infraestrutura e formação continuada dos educadores.

Em suma, os resultados deste estudo reforçam que os jogos e brincadeiras são ferramentas valiosas para o processo de alfabetização, contribuindo

significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No entanto, sua implementação exige planejamento, capacitação docente e condições adequadas para que os benefícios sejam plenamente aproveitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com estudos abordados no presente artigo, observa-se a importância e a necessidade do trabalho com jogos e brincadeiras na primeira infância. O uso de jogos e brincadeiras têm se constituído como parte da cultura popular e quando inseridos na prática pedagógica em sala de aula de forma direcionada, traz contribuições muito positivas ao apresentar um leque de possibilidades através de vivências lúdicas e prazerosas, assumindo desta forma, um importante papel nos aspectos cognitivos como: a criatividade, socialização e interação. Também favorece a construção de habilidades, desenvolvimento da autonomia, compreensão da consciência fonológica e domínio da leitura e escrita.

Por outro lado, o professor assume um papel muito importante que de acordo com Rodrigues (2017) o modo como será abordada essa ação dependerá principalmente do planejamento do professor, devendo ser flexível, de modo a alcançar cada aluno em suas dificuldades e considerando suas potencialidades ao realizar intervenções específicas caso seja necessário, com recursos apropriados para cada necessidade. Em contrapartida, deve-se levar em questão que para melhores resultados, torna-se necessário considerar os aspectos físicos e financeiros, já que para confecção de materiais demanda recursos e para o desenvolvimento de brincadeiras lúdicas demanda espaço com estrutura física apropriada, o que interfere significativamente no trabalho do educador e no processo de aprendizagem com o aluno.

Referente aos resultados da inserção de jogos e brincadeiras no ambiente alfabetizador, apesar de configurar ações muito positivas, devem estar muito bem direcionadas e especificadas para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva. Isso pode demandar um grande desafio para o educador levando em consideração ainda o cumprimento de um planejamento pautado num Referencial Curricular, devendo o professor apropriar-se de estratégias de ensino para inserir atividades lúdicas e de fato permitir ao aluno que se torne protagonista de sua aprendizagem como afirma Fagali e Vale (2009): “[...] tornar o aluno sujeito e construtor do seu processo de aprendizagem, capaz de manipular o conhecimento, ao invés de apenas recebê-lo, é o papel do professor, do pedagogo e da escola.”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.
- ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisa sobre a formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAUMGARTNER, C. M. da C.; RODRIGUES, T. dos. **Arte e ludicidade na educação infantil e anos iniciais**. Indaial, SC: Grupo UNIASSELVI, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22 de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- FAGALI, E. Q.; VALE, Z. D. R. do. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- LENZI, N. E.; BERTRAM, R. C. M. **Letramentos múltiplos na alfabetização**. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- OLIVEIRA, V. B. de. **Jogos de regras e resolução de problemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- PIRES, G. B. C. **Dificuldades de aprendizagem**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.
- RODRIGUES, P. M. **Funções executivas e aprendizagem: o uso de jogos no desenvolvimento das funções executivas**. Salvador: SANAR, 2017.
- RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo de construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STOLF, J. **Teorias do letramento**: as práticas sociais de leitura e de escrita. Indaial: Uniassevi, 2011.

VASCONCELOS, M. S.; OLIVEIRA, G. G. M. de. **Projetos de inclusão social**: casos de sucesso. 1. ed. ver. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2013.

VELASQUES, B. B.; RIBEIRO, P. **Neurociências e aprendizagem**: processos básicos e transtornos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

ORGANIZADORES



Acadêmico do Estágio de Pós-doutorado na Linha de pesquisa em Teologia e Comunicação Social pela Faculdade Instituto do Rio de Janeiro, FIURJ. Doutor em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de L'Homme et de L'Environnement de Paris (2024). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY - Estados Unidos), com título reconhecido no Brasil. Atua como professor Adjunto e Orientador de Capstone (Dissertação) do Departamento de Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu de Tecnologias Emergentes em Educação da MUST University, Flórida, Estados

Unidos; Professor Assistente do programa de Pós-graduação Lato Sensu de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade de Vassouras, Rio de Janeiro; Professor Tutor da Faculdade UNYLEYA do DF nos programas de pós-graduação Lato Sensu e Tutor do programa de pós-graduação Lato Sensu da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) do Curso de Especialização em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. Atua na Educação Básica como servidor público municipal (Coordenador na Secretaria de Educação Municipal dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, EJA) e Gestor educacional (diretor adjunto) na Rede Estadual do Rio de Janeiro. É revisor/ parecerista de periódicos Científicos e de Congressos Nacionais e Internacionais. Membro do Conselho Editorial de várias Editoras Nacionais.



Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Área de concentração: História, Região e Fronteiras. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas com dissertação em Arqueologia. Graduado em História Licenciatura Plena pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professor formador na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/UAB) onde atua no curso de História; Faculdades Integradas Machado de Assis (FEMA) onde atua nos cursos de Administração,

Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Psicologia; e Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Relações de Fronteira: História, Política e Cultura na Tríplice Fronteira Brasil, Argentina e Uruguai na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/DGP/CNPq). Possui interesse em pesquisas sobre História da América Latina, História da região do Prata, História do Brasil Império, Estudos Culturais e Arqueologia.



Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas (UNIPAMPA). Graduada em Ciências Sociais - Ciência Política (UNIPAMPA). Integrante do Grupo de Pesquisa Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai. Possui interesse em pesquisas sobre Partidos Políticos, Iniciação Científica, Produção do Conhecimento Científico e Epistemologia. Membro do Corpo Editorial da Revista Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais.

