



EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS
NA ESCOLA

1ª Edição



ORGANIZADORES

Ana Paula Rodrigues de Souza
Benedito Antonio dos Santos
Carlos Francisco Silva Batista
Daliane Cristina Barreto Lourenção
Elaine Cassia da Silva
Giancarlo Marinho Costa
José Humberto Veríssimo Zuchetti

EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

1ª Edição



ORGANIZADORES

Ana Paula Rodrigues de Souza

Benedito Antonio dos Santos

Carlos Francisco Silva Batista

Daliane Cristina Barreto Lourenção

Elaine Cassia da Silva

Giancarlo Marinho Costa

José Humberto Veríssimo Zuchetti

DOI: 10.47538/AC-2026.86



Ano 2026

EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ	
E26	
Educação que transforma [recurso eletrônico] : práticas, saberes e experiências na escola / [organização Ana Paula Rodrigues de Souza ... [et al.]] - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026. recurso digital	
Formato: ebook Modo de acesso: world wide web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5321-167-4 (recurso eletrônico)	
1. Educação - Mato Grosso. 2. Prática de ensino - Mato Grosso. 3. Professores - Formação - Mato Grosso. 4. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 5. Livros eletrônicos. I. Souza, Ana Paula Rodrigues de.	
26-107712.0	CDD: 370.98172 CDU: 37(817.2)
Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782	

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402 CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>
Editora-Chefe: Dayana Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Fernandes; Margarete Baptista
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Paiva; Caroline Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Consultoria Técnica e Revisão Crítica: Rita de Cássia Soares Duque
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

A responsabilidade pelo conteúdo desta publicação, incluindo exatidão das informações, dados, referências, opiniões e conclusões, é exclusiva do(s) autor(es), não respondendo à editora por eventuais equívocos, omissões ou consequências decorrentes do uso das informações aqui contidas.



Ano 2026

SUMÁRIO

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES.....	6
-----------------------------------	---

PREFÁCIO	9
----------------	---

CAPÍTULO I.....	9
A MEDIAÇÃO DOCENTE E O USO DE RECURSOS LÚDICOS E DIGITAIS NO ENSINO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM	

Tiago Emanuel Lopes Neves; José Humberto Veríssimo Zuchetti;
Giancarlo Marinho Costa.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-01

CAPÍTULO II.....	33
LEITURA QUE RENASCE: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO E REMIÇÃO DE PENA NA EJA	

Benedito Antonio dos Santos.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-02

CAPÍTULO III	40
ESCREVER, DIALOGAR E TRANSFORMAR: CARTAS PEDAGÓGICAS E CÍRCULOS DE CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PACTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EM MATO GROSSO	

Elaine Cassia da Silva; Ana Paula Rodrigues de Souza;
Daliane Cristina Barreto Lourenção; Giancarlo Marinho Costa.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-03

CAPÍTULO IV.....	55
MOVIMENTA SAEB E “COMPOR PARA RECOMPOR”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO ESTADO DE MATO GROSSO (MT)	

Andréia Maria da Silva; Benedito Antonio dos Santos;
Carlos Francisco Silva Batista; Rozeli Ferreira;
Marco Antônio Jamberci Lessa; Tiago Emanuel Lopes Neves.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-04



Ano 2026

CAPÍTULO V 71
MODELAGEM DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE RECOMPOSIÇÃO DAS
APRENDIZAGENS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Lidiane Ferreira do Nascimento Tolló.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-05

CAPÍTULO VI..... 77
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A LEI HENRY BOREL ATRAVÉS DO TEATRO

Andréia Maria da Silva; Ana Paula Rodrigues de Souza;

Giancarlo Marinho Costa; José Humberto Veríssimo Zuchetti;

Rozeli Ferreira.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-06

CAPÍTULO VII..... 83
OBMEP: SOMOS TODOS APRENDIZES

Eduardo de Jesus Madalena.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-07

CAPÍTULO VIII..... 94
ENTRE FONTES, DEBATES E DESCOBERTAS: A OLIMPÍADA NACIONAL
EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
ENSINO MÉDIO

Magali Dias Silva Menezes; Thiago Henrique da Silva.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-08



Ano 2026

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

BATISTA, Carlos Francisco Silva: Graduado em Licenciatura Plena em Computação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2009). Especialista em Redes de Computadores pela Faculdade do Pantanal (2011). Graduado em História pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (2022). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2026). Professor da Educação Básica de Mato Grosso. Professor do Curso de Gestão da Tecnologia da Informação da Faculdade Católica Rainha da Paz de Araputanga. <http://lattes.cnpq.br/3537952176435998>. <https://orcid.org/0009-0007-1457-9497>. E-mail: c.mirassol@gmail.com.

COSTA, Giancarlo Marinho: Graduado em Filosofia, Sociologia, tecnólogo em Design de Interiores, com especializações em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e em Conforto Ambiental e Luminotécnica Aplicada. Engenheiro Civil com interesse em pesquisa aplicada nas áreas de sustentabilidade, materiais alternativos para a construção civil, desempenho ambiental de edificações e bioeconomia. Atua na gestão educacional e desenvolve estudos interdisciplinares envolvendo educação, inovação, artes visuais, literatura e sociolinguística. <http://lattes.cnpq.br/8104016756612825>. <https://orcid.org/0009-0009-7056-4630>. E-mail: giancarlo.costa@edu.mt.gov.br.

FERREIRA, Rozeli; Graduada em matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2000 e graduada em física pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT 2008, com especialização em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação ICE 2003. <http://lattes.cnpq.br/2422816470478803>. <https://orcid.org/0009-0004-6272-9718>. E-mail: rozeli.ferreira@edu.mt.gov.br.

LESSA, Marco Antônio Jamberci: Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pós-graduado pelo Curso Lato-Sensu em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Professor da área de Linguagem do componente curricular Educação Física, efetivo na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC). <http://lattes.cnpq.br/4854331748160635>. <https://orcid.org/0009-0004-1634-3929>. E-mail: marco.lessa@edu.mt.gov.br.

LOURENÇÃO, Daliane Cristina Barreto: Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pós-graduada em Internet na Educação pela UNEMAT. Professora da área de Geografia na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Desde 2024 atua na gestão escolar como coordenadora pedagógica. <http://lattes.cnpq.br/4461267415837552>. <https://orcid.org/0009-0008-5254-468X>. E-mail daliane.lourencao@edu.mt.gov.br.

MADALENA, Eduardo de Jesus: Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mestre em Matemática pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) da UNEMAT. Professor de Matemática na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). <http://lattes.cnpq.br/4706150769266348>. <https://orcid.org/0009-0001-5653-2239>. E-mail: edu.madalena@hotmail.com.

MENEZES, Magali Dias Silva: Graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pós-graduada em História Afro-brasileira. Professora na Área de Ciências Humanas na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). <https://orcid.org/0009-0007-7353-4889>. E-mail: magali.beltrao@edu.mt.gov.br.

NEVES, Tiago Emanuel Lopes: Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da área de Matemática na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), com atuação no ensino e na aprendizagem da disciplina e em atividades de Educação Financeira desenvolvidas no âmbito da OLITEF. <https://orcid.org/0009-0007-0693-6431>. E-mail: tiago.neves@edu.mt.gov.br.

SANTOS, Benedito Antonio dos: Graduado em Pedagogia pela UNEMAT e licenciado em Arte Musical pela FADYC, possui também pós-graduação. Atua como professor na SEDUC/MT e na Rede Municipal de Educação de Mirassol d'Oeste. Desenvolve projetos de educação musical por meio do MusicArte e da Fanfarra, além de atuar no Projeto de Remição pela Leitura, promovendo educação, cultura e transformação social. Também é Mobilizador do NUCA – Núcleo de Cidadania dos Adolescentes, vinculado ao UNICEF, desenvolvendo ações voltadas à cidadania, participação juvenil, direitos, educação e cultura. <http://lattes.cnpq.br/9593988405788809>. <https://orcid.org/0009-0009-2312-5547>. E-mail: benedito.santos@edu.mt.gov.br.

SILVA, Andréia Maria da: Mestra em Estudos Literários, pelo Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2015). Professora efetiva na Educação Básica, pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC). <http://lattes.cnpq.br/6430688417797585>. <https://orcid.org/0009-0006-1584-163X>. E-mail: andreia-maria.silva@edu.mt.gov.br.

SILVA, Elaine Cassia da: Graduada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNEMAT). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Desde 2011, construiu sua trajetória entre a docência, a gestão educacional e a formação de professores. Seus estudos e experiências profissionais aproximam-se das questões que atravessam a educação, as relações de gênero, a diversidade e as narrativas de mulheres professoras, reconhecendo suas histórias, saberes e modos de existir e ensinar como espaços de produção de conhecimento. <http://lattes.cnpq.br/0630679236715498>. <https://orcid.org/0009-0008-7234-1214>. E-mail: elaine5cassia@gmail.com.

SILVA, Thiago Henrique da: Graduado em Licenciatura em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor de História na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. <https://orcid.org/0009-0006-4088-4172>. E-mail: thiago-henrique.silva@edu.mt.gov.br.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues de: Mestra em Educação, pelo Programa de pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na Linha de Pesquisa Formação de Professores Políticas e Práticas Pedagógicas. Possui graduação em Letras - Português pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2007) e graduação em Ciências Contábeis também pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2011). Professora efetiva na Educação Básica, pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC). Desde 2024, atua na gestão escolar como Coordenadora Pedagógica e, a partir de 2025, exerce também a função de mediadora do Estágio Supervisionado no Programa Meu Futuro Professor, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC), dedicando-se aos estudos e pesquisas relacionados à formação de professores, à docência e ao desenvolvimento

profissional docente. <http://lattes.cnpq.br/7641232469647919>. <https://orcid.org/0009-0007-2966-4504>. E-mail: ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br.

TOLLÓ, Lidiane Ferreira do Nascimento: Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pós-graduada em Auditoria, Perícia e Gestão Ambiental pela FAPAN Cáceres. Professora da área de Ciências na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). <https://orcid.org/0009-0003-9513-1424>. E-mail: lidiane.tollo@edu.mt.gov.br.

ZUCHETTI, José Humberto Veríssimo: Licenciado em Matemática e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como diretor da Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, professor efetivo de Matemática e pesquisador. Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, com atuação em docência, gestão, avaliação institucional, formação de professores, Matemática Financeira e tecnologias aplicadas à educação. <http://lattes.cnpq.br/4055811712995755>. <https://orcid.org/0000-0002-6905-4205>. E-mail: professorhumbertovz@gmail.com.

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA: QUANDO A PRÁTICA SE TORNA CONHECIMENTO

A educação se constrói diariamente nos encontros, nos desafios, nas experiências, nas trocas e nas possibilidades que emergem do cotidiano escolar. É nesse contexto que nasce esta obra, Educação que Transforma: Práticas, Saberes e Experiências na Escola.

Esta coletânea reúne práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública de Ensino Médio do interior do estado de Mato Grosso, evidenciando o potencial da escola como espaço de produção de conhecimentos, formação humana e transformação social. Os textos apresentados são frutos das experiências, inquietações e reflexões de educadores que decidiram olhar para suas práticas não apenas como ações cotidianas, mas como experiências capazes de gerar conhecimento e inspirar novos caminhos.

Ao longo da obra, o leitor encontrará experiências relacionadas à recomposição das aprendizagens, à mediação pedagógica, ao uso das tecnologias digitais, à formação docente, à educação de jovens, adultos e idosos (EJAI), à leitura como instrumento de emancipação, à gestão escolar, ao ensino de biologia e matemática, ao teatro e às olimpíadas do conhecimento.

Embora abordem diferentes temáticas, os capítulos compartilham um mesmo princípio: a crença no poder transformador da educação e no potencial dos estudantes.

As experiências aqui apresentadas demonstram que a produção de conhecimento não está restrita às universidades ou aos grandes centros urbanos. A escola pública, inclusive aquela localizada no interior, é também um espaço de investigação, criação, construção e reconstrução de saberes. É no cotidiano, nas relações com os estudantes e nos desafios da prática pedagógica que surgem possibilidades de inovar, refletir e transformar.

Esta obra representa, portanto, a valorização dos educadores e de suas experiências. Educadores que planejam, experimentam, enfrentam desafios, constroem alternativas e acreditam que ensinar e aprender são processos contínuos.

Que esta obra contribua para fortalecer o reconhecimento da escola como espaço de produção de conhecimento e incentive outros professores a registrar, compartilhar e refletir sobre suas práticas.

Porque a educação transforma quando a experiência se torna reflexão, quando a prática se torna conhecimento e quando professores e estudantes acreditam na possibilidade de construção de novos caminhos.

Boa leitura!

CAPÍTULO I

A MEDIAÇÃO DOCENTE E O USO DE RECURSOS LÚDICOS E DIGITAIS NO ENSINO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Tiago Emanuel Lopes Neves¹;
José Humberto Veríssimo Zuchetti²;
Giancarlo Marinho Costa³.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-01

RESUMO: O artigo analisa em que medida a integração entre mediação pedagógica, ludicidade e tecnologias digitais pode contribuir para a recomposição da aprendizagem em Matemática no Ensino Médio, frente às dificuldades conceituais e à resistência dos estudantes diante de conteúdos considerados abstratos. Fundamentado nas contribuições de Borba e Penteado (2003), Freire (1996), Vygotsky (1998), Valente (1999), Polya (1995) e Moran (2015), o estudo compreende a aprendizagem matemática como processo sociocultural mediado por interações, instrumentos simbólicos e recursos tecnológicos, no qual o professor atua como agente de mediação cognitiva e pedagógica. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de intervenção por meio de sequências didáticas aplicadas a turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, envolvendo o uso do jogo Aritmagon para recomposição das operações básicas e atividades em Geometria Plana, com apoio do software GeoGebra e práticas investigativas no espaço escolar. Os resultados indicam ampliação do engajamento estudantil, avanços na compreensão conceitual e maior autonomia na resolução de problemas, além da resignificação do erro como elemento formativo. Conclui-se que a articulação entre ludicidade e mediação docente aliada à ferramentas pedagógicas potencializa processos de aprendizagem significativa, alinhados às demandas contemporâneas da educação matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Recomposição da aprendizagem; Ludicidade; Ferramentas pedagógicas; Mediação pedagógica; Ensino de Matemática; GeoGebra; Aritmagon; Geometria Plana.

INTRODUÇÃO

A recomposição da aprendizagem em Matemática no Ensino Médio constitui um dos desafios contemporâneos da educação básica, especialmente diante das dificuldades conceituais dos estudantes e da resistência frequentemente associada a conteúdos abstratos. Nesse contexto, estratégias pedagógicas que integrem ludicidade e mediação

1 <https://orcid.org/0009-0007-0693-6431>. E-mail: tiago.neves@edu.mt.gov.br.

2 <http://lattes.cnpq.br/4055811712995755>. <https://orcid.org/0000-0002-6905-4205>. E-mail: professorhumbertovz@gmail.com.

3 <http://lattes.cnpq.br/8104016756612825>. <https://orcid.org/0009-0009-7056-4630>. E-mail: iancarlo.costa@edu.mt.gov.br.

docente têm sido apontadas como possibilidades de ressignificação das práticas de ensino e de ampliação dos processos de inclusão escolar.

Partindo da compreensão de que o conhecimento é produzido em interação com sujeitos e artefatos culturais, Borba e Penteado (2003) defendem que as mídias também participam da construção cognitiva, ampliando as formas de aprender e ensinar Matemática. Tal perspectiva desloca o ensino de uma lógica transmissiva para uma abordagem interativa, na qual recursos digitais e metodologias ativas favorecem a participação dos estudantes e a construção significativa do conhecimento.

Nessa direção, a concepção freireana de educação compreende que ensinar não consiste na transferência de conteúdos, mas na criação de condições para que os sujeitos produzam saberes de forma crítica e autônoma (Freire, 1996). Assim, práticas pedagógicas que mobilizam exploração, visualização e diálogo contribuem para atribuir sentido aos conceitos matemáticos, aproximando-os das experiências dos estudantes.

Diante desse cenário, o presente estudo busca analisar de que maneira a articulação entre ludicidade, mediação pedagógica e o uso de ferramentas pedagógicas pode contribuir para a recomposição da aprendizagem matemática no Ensino Médio. Para tanto, foram desenvolvidas sequências didáticas orientadas por práticas investigativas, cujos resultados são discutidos ao longo deste artigo, organizado em seções que apresentam o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, a análise das intervenções pedagógicas e as considerações finais.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E LUDICIDADE COMO EIXOS FORMATIVOS

A recomposição da aprendizagem em Matemática demanda compreender o ensino para além da simples retomada de conteúdos não consolidados, configurando-se como um processo pedagógico que articula dimensões cognitivas, sociais e metodológicas. Sob essa perspectiva, aprender Matemática implica construir significados progressivamente, desenvolver o raciocínio lógico e fortalecer a autonomia intelectual dos estudantes, deslocando o foco de intervenções remediativas para práticas orientadas à reconstrução conceitual do conhecimento.

Tal compreensão encontra fundamento na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio da interação social mediada. O desenvolvimento cognitivo não se constitui de forma isolada, mas emerge das relações estabelecidas entre sujeitos, linguagem e cultura. Nesse processo, a atuação docente orienta a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, criando condições para avanços cognitivos sustentados por experiências compartilhadas. Em diálogo com essa perspectiva, Freire (1996) compreende o ensino como criação de possibilidades para a produção do conhecimento, atribuindo ao professor o papel de organizador de experiências formativas que favoreçam a problematização, o diálogo e a participação ativa dos estudantes.

A centralidade da mediação pedagógica conduz, conseqüentemente, à compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) contribui para compreender a recomposição da aprendizagem matemática como processo de reorganização estrutural do conhecimento, no qual novos conteúdos adquirem sentido ao estabelecer relações substantivas com saberes previamente construídos. Assim, a aprendizagem deixa de se apoiar na memorização mecânica e passa a constituir-se como elaboração progressiva de significados, favorecida por estratégias que mobilizam conhecimentos prévios, exploração conceitual e resolução de problemas.

Nessa direção, Polya (1995) destaca a resolução de problemas como eixo estruturante do pensamento matemático, evidenciando que aprender Matemática envolve compreender situações, planejar estratégias, testar hipóteses e validar soluções. Ao enfatizar o caráter investigativo da aprendizagem, o autor reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o raciocínio reflexivo e a autonomia intelectual, elementos centrais para processos de recomposição da aprendizagem.

Ao considerar as especificidades epistemológicas da Educação Matemática, Duval (2009) demonstra que a compreensão conceitual depende da coordenação entre diferentes registros de representação semiótica — simbólico, gráfico, geométrico e verbal. A aprendizagem matemática, portanto, não se reduz à manipulação de símbolos, mas exige a capacidade de converter e articular múltiplas representações de um mesmo objeto matemático. Essa compreensão evidencia a importância de recursos visuais,

materiais manipuláveis e recursos digitais que favoreçam a visualização e minimizem obstáculos cognitivos relacionados à abstração.

Ampliando essa discussão, D'Ambrosio (1996) propõe compreender a matemática como produção cultural historicamente situada, defendendo que o ensino deve reconhecer os contextos socioculturais dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento formal. Ao valorizar experiências cotidianas e saberes socialmente produzidos, essa perspectiva contribui para atribuir significado aos conteúdos escolares, favorecendo processos de aprendizagem mais contextualizados e socialmente relevantes. Desse modo, a recomposição da aprendizagem passa a assumir caráter formativo, articulando conhecimento acadêmico e experiência social.

É nesse cenário teórico que as ferramentas digitais contribuem com o processo de aprendizagem. Borba e Penteado (2003) argumentam que o conhecimento é produzido na interação entre sujeitos e mídias, indicando que as ferramentas digitais ajudam na constituição dos processos cognitivos. Assim, ocupam posição instrumental para integrar a dinâmica de produção do conhecimento matemático, ampliando possibilidades de representação, experimentação e exploração conceitual.

Em consonância com essa perspectiva, Valente (1999) afirma que a integração das tecnologias da informação e comunicação implica reorganização do espaço pedagógico e redefinição dos papéis docentes e discentes. Moran (2015) complementa essa análise ao destacar que ambientes digitais favorecem simulações, experimentações e feedbacks imediatos, o que possibilita ações que possam fortalecer as práticas dialógicas e de inclusão. Dessa forma, o uso pedagógico de ferramentas digitais não se limita à inovação técnica, mas implica dinamismo nas práticas pedagógicas.

A concepção construcionista de Papert (1985) aprofunda essa discussão ao defender que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando os estudantes constroem artefatos significativos e exploram conceitos por meio da experimentação ativa. Ambientes computacionais possibilitam investigar hipóteses, visualizar resultados em tempo real e compreender o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem, o que pode resultar em um processo mais rápido às práticas investigativas.

Nesse contexto, a ludicidade emerge como estratégia pedagógica capaz de integrar mediação, experimentação e interação social. Quando orientado por intencionalidade

didática, o jogo promove formulação de hipóteses, enfrentamento de desafios progressivos e construção compartilhada do conhecimento. A ludicidade, portanto, ultrapassa a dimensão recreativa e assume função epistemológica ao potencializar o engajamento cognitivo e favorecer processos investigativos próprios da aprendizagem matemática.

Dessa forma, a recomposição da aprendizagem matemática fundamenta-se na articulação entre mediação pedagógica, aprendizagem significativa, resolução de problemas e ludicidade, constituindo um referencial teórico voltado não apenas à revisão de conteúdos, mas à construção de competências cognitivas e socioemocionais alinhadas às demandas contemporâneas da educação matemática.

A partir dessas contribuições, compreende-se que a recomposição da aprendizagem não pode ser analisada apenas em nível conceitual, mas requer investigação empírica capaz de evidenciar como tais fundamentos se materializam em práticas pedagógicas concretas. Assim, este estudo adota como referencial analítico a articulação entre quatro eixos interdependentes: (i) mediação pedagógica, fundamentada em Vygotsky (1998) e Freire (1996); (ii) integração das tecnologias digitais como elementos constitutivos da produção do conhecimento, conforme Borba e Penteadó (2003), Valente (1999) e Moran (2015); (iii) ludicidade como estratégia promotora de engajamento cognitivo; e (iv) resolução de problemas como princípio estruturante do pensamento matemático, conforme Polya (1995).

Considerando tais pressupostos, torna-se necessário investigar de que modo esses eixos se articulam no contexto real das práticas de ensino, orientando a organização de intervenções pedagógicas capazes de promover a reconstrução conceitual dos estudantes. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando o delineamento investigativo, os procedimentos didáticos desenvolvidos e os instrumentos utilizados para analisar os processos de recomposição da aprendizagem matemática.

METODOLOGIA

A proposta metodológica deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender processos educativos,

significados e experiências construídas no contexto escolar, considerando a complexidade das práticas pedagógicas e das interações entre sujeitos e conhecimento. Conforme destacam Flick (2009) e Richardson (2017), a pesquisa qualitativa permite analisar fenômenos educacionais em sua dimensão contextual e interpretativa, valorizando perspectivas dos participantes e os sentidos atribuídos às práticas educativas.

Do ponto de vista dos objetivos, o estudo assume caráter exploratório e descritivo, pois procura ampliar a compreensão sobre estratégias pedagógicas voltadas ao ensino da Matemática mediante intervenções didáticas organizadas por ano/série. Segundo Gil (2008), pesquisas exploratórias possibilitam maior familiaridade com o problema investigado, enquanto estudos descritivos buscam registrar, analisar e interpretar fenômenos sem interferir artificialmente em sua ocorrência.

A investigação desenvolve-se no contexto escolar por meio de intervenções pedagógicas planejadas, configurando-se como pesquisa de natureza aplicada, uma vez que objetiva produzir conhecimentos voltados à resolução de problemas concretos da prática educativa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2010) destacam que pesquisas aplicadas visam gerar conhecimentos orientados à ação e à transformação da realidade social investigada.

A proposta metodológica estrutura-se em intervenções organizadas por ano/série, todas fundamentadas na mediação docente, na aprendizagem ativa e no uso de recursos lúdicos e digitais como instrumentos que auxiliam na construção do conhecimento matemático. As atividades foram planejadas considerando a centralidade da interação pedagógica e da participação ativa dos estudantes, princípios alinhados à compreensão de que o conhecimento é produzido em processos sociais e educativos situados.

Os procedimentos metodológicos envolvem planejamento didático, aplicação das intervenções pedagógicas, observação sistemática das atividades e registro das experiências desenvolvidas. A observação assume caráter participante, permitindo acompanhar os processos de aprendizagem em seu desenvolvimento natural, conforme orienta Chizzotti (2014), ao afirmar que a pesquisa em educação requer aproximação direta com o contexto investigado e análise interpretativa das práticas sociais.

A análise dos dados fundamenta-se em abordagem interpretativa, buscando identificar padrões de participação, formas de interação e evidências de construção

conceitual ao longo das atividades propostas. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas sistemáticas que possibilitam interpretar comunicações e produzir inferências válidas acerca das condições de produção das mensagens, sendo amplamente utilizada em pesquisas educacionais.

Assim, a metodologia adotada articula intervenção pedagógica e investigação científica, permitindo compreender de que modo práticas mediadas por docentes com o uso de recursos lúdicos e digitais podem favorecer processos de aprendizagem matemática significativa no contexto escolar.

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR MEIO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

As intervenções pedagógicas analisadas neste tópico constituem o campo empírico da pesquisa e respondem ao problema investigativo que orienta o estudo: compreender como práticas pedagógicas mediadas por abordagens ativas podem contribuir para a recomposição da aprendizagem matemática no Ensino Médio. Parte-se da compreensão de que aprender implica estabelecer uma relação significativa com o saber (Charlot, 2000), construída em contextos de mediação docente mobilizadores de diferentes saberes profissionais (Tardif, 2014).

Nesse sentido, as atividades propostas foram organizadas como tarefas investigativas, favorecendo a participação ativa e a produção de significados matemáticos, conforme defende Ponte (2003). A análise das intervenções fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016), buscando identificar evidências de engajamento, mobilização cognitiva e reconstrução conceitual dos estudantes. As subseções seguintes apresentam cada intervenção como unidade analítica do processo investigado.

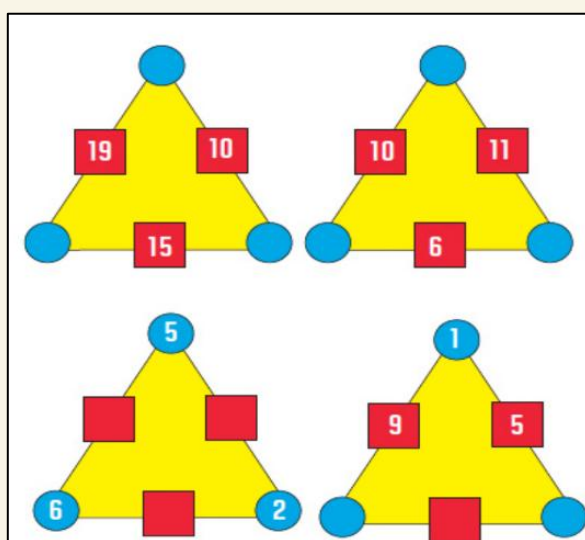
O JOGO ARITMAGON

O ensino de Matemática no Ensino Médio apresenta desafios recorrentes relacionados à dificuldade de compreensão de conceitos abstratos e ao baixo engajamento dos estudantes em práticas centradas na exposição verbal. Nesse contexto, a

recomposição da aprendizagem demanda estratégias pedagógicas que promovam participação ativa, investigação e construção significativa do conhecimento matemático.

Sob essa perspectiva, foi desenvolvida prática didática baseada no jogo matemático Aritmagon, compreendido não apenas como recurso lúdico, mas como dispositivo pedagógico orientado à mobilização do raciocínio lógico e da resolução de problemas. Conforme argumenta D'Ambrosio (1996), o ensino da Matemática deve favorecer processos investigativos que possibilitem ao estudante produzir significados, superando práticas centradas de repetição mecânica de procedimentos.

Figura 1: Aritmagon.



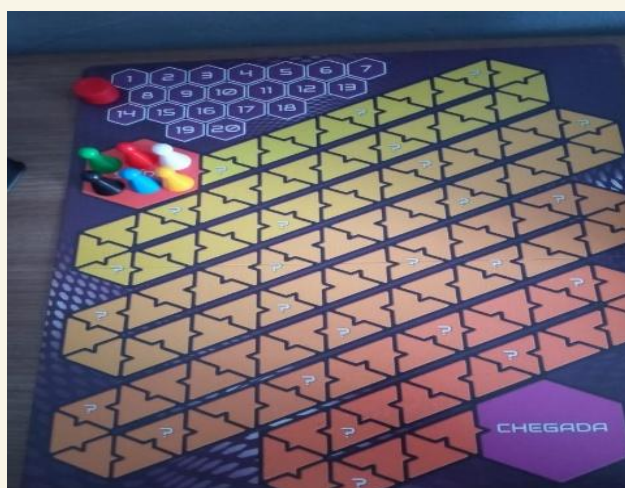
Fonte: Contruído pelos autores, baseado na estrutura do recurso digital Aritmagon.

O Aritmagon consiste em um quebra-cabeça numérico triangular no qual os valores posicionados nos lados resultam de operações realizadas entre os números localizados nos vértices. Essa estrutura exige que o estudante estabeleça relações entre operações aritméticas e pensamento algébrico, mobilizando diferentes estratégias de resolução. Do ponto de vista cognitivo, a atividade favorece a coordenação entre registros simbólicos e numéricos, aspecto fundamental para a compreensão matemática, conforme discutido por Duval (2009), ao destacar que a aprendizagem ocorre pela articulação entre diferentes formas de representação semiótica.

A intervenção foi organizada em uma sequência composta por três etapas interdependentes, estruturadas segundo princípios da aprendizagem ativa e da mediação docente.

Etapa 1 — Apresentação do jogo e mobilização inicial

Figura 2: Tabuleiro.



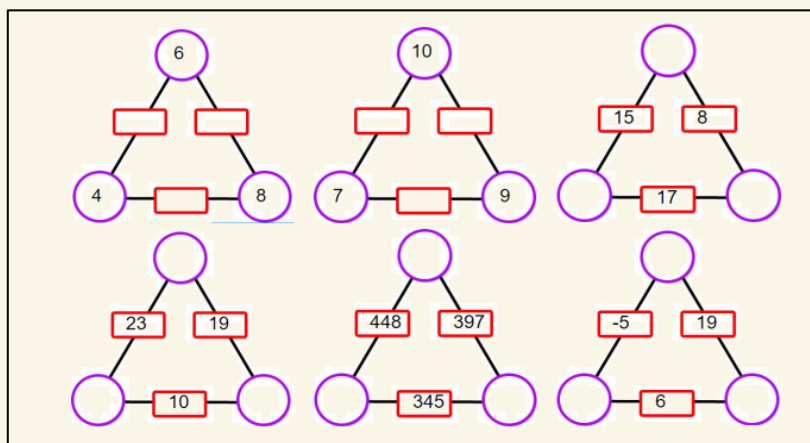
Fonte: Contruído pelos autores, construído a partir do jogo de tabuleiro.

Inicialmente, os estudantes foram apresentados às regras do jogo e à dinâmica de funcionamento do tabuleiro, composto por 128 casas e desafios distribuídos em três níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil), associados a diferentes pontuações. A organização progressiva dos desafios buscou estimular a motivação e o engajamento cognitivo por meio do desafio gradual.

O uso do elemento lúdico fundamenta-se na compreensão de Huizinga (2000), segundo a qual o jogo constitui atividade cultural capaz de mobilizar interesse, participação e envolvimento simbólico dos sujeitos. No contexto educativo, a ludicidade favorece a criação de ambientes de aprendizagem menos ameaçadores, possibilitando maior disposição para o enfrentamento de desafios cognitivos.

Etapa 2 — Exploração de estratégias de resolução

Figura 3: Exercício proposto.



Fonte: Contruído pelos autores, baseado na estrutura do recurso digital Aritmagon.

Na segunda etapa, foram discutidos diferentes formatos de Aritmagon e possíveis estratégias de resolução. O professor assumiu papel mediador, incentivando a formulação de hipóteses e evitando a apresentação direta de respostas. Tal postura dialoga com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio da mediação intencional que amplia a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.

Nesse momento, observou-se que diferentes grupos elaboraram caminhos distintos para alcançar a solução, evidenciando processos de raciocínio matemático diversificados. Essa pluralidade de estratégias reforça a concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), na medida em que novos conhecimentos passaram a ser relacionados aos saberes prévios dos estudantes.

Etapa 3 — Aplicação do jogo e resolução colaborativa

Na etapa final, os estudantes participaram do jogo individualmente ou em duplas, selecionando desafios associados a níveis variados de complexidade. A dificuldade era revelada apenas após a resolução correta, estratégia que manteve o envolvimento contínuo e incentivou a persistência diante do erro.

O erro foi tratado como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, permitindo revisões sucessivas das estratégias adotadas. Essa abordagem aproxima-se da concepção construcionista de Papert (1985), ao compreender o aprendizado como resultado da experimentação ativa e da reflexão sobre as próprias ações.

Durante a atividade, o professor realizou intervenções pontuais, identificando dificuldades relacionadas principalmente à interpretação dos enunciados e à escolha de operações adequadas. Tais intervenções configuraram momentos de avaliação formativa, orientando avanços conceituais sem interromper a autonomia dos estudantes.

Os registros observacionais indicaram aumento significativo da participação dos estudantes, especialmente daqueles que apresentavam resistência às aulas expositivas tradicionais. Observou-se maior mobilização do cálculo mental, ampliação da argumentação matemática e compartilhamento de estratégias entre pares.

A socialização das resoluções evidenciou flexibilidade cognitiva, uma vez que diferentes caminhos conduziram às mesmas soluções. Conforme Borin (1996), jogos matemáticos favorecem a construção do pensamento lógico ao promover interação social e negociação de significados.

Do ponto de vista da recomposição da aprendizagem, a atividade contribuiu para:

- retomada das operações fundamentais;
- fortalecimento do raciocínio lógico;
- desenvolvimento da persistência cognitiva;
- ampliação da autonomia intelectual.

Assim, o uso do Aritmagon demonstrou que metodologias ativas baseadas em jogos matemáticos podem atuar como estratégias eficazes de reconstrução conceitual, deslocando a recomposição da aprendizagem de uma lógica remediativa para um processo formativo orientado à produção de significados matemáticos.

SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS

O ensino de Geometria no Ensino Médio frequentemente apresenta obstáculos relacionados à abstração conceitual e à aprendizagem baseada na memorização de

fórmulas, o que contribui para dificuldades persistentes na compreensão de relações espaciais e proporcionais. Nesse cenário, a recomposição da aprendizagem geométrica exige práticas pedagógicas que articulem experimentação, contextualização e visualização dinâmica dos conceitos matemáticos.

Com esse propósito, foi desenvolvida uma intervenção didática centrada no ensino da semelhança de triângulos, organizada em uma sequência didática estruturada em três etapas complementares, orientadas pelos princípios da aprendizagem ativa e da mediação pedagógica. A proposta buscou integrar fundamentos históricos, experiências práticas e tecnologias digitais, favorecendo a construção progressiva de significados matemáticos.

Do ponto de vista teórico, a abordagem dialoga com a perspectiva sociocultural da aprendizagem, segundo a qual o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeitos, instrumentos e contextos culturais (Vygotsky, 1998). Assim, a organização das atividades priorizou situações investigativas capazes de mobilizar o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Etapa 1 — Contextualização histórica e mobilização dos conhecimentos prévios

A primeira etapa consistiu na introdução dos conceitos fundamentais da Geometria por meio de questionamentos diagnósticos destinados a identificar conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, apresentou-se uma contextualização histórica do desenvolvimento do pensamento geométrico, com destaque para as contribuições de Euclides e a sistematização axiomática da Geometria.

Essa estratégia atuou como organizador prévio, conforme proposto por Ausubel (2003), permitindo que novos conteúdos fossem ancorados em estruturas cognitivas já existentes. A retomada dos conceitos primitivos — ponto, reta e plano — possibilitou estabelecer bases conceituais necessárias para a compreensão posterior da semelhança de triângulos.

A inserção da dimensão histórica contribuiu ainda para a compreensão da Matemática como construção humana e cultural, aspecto defendido por D'Ambrosio (1996), ao enfatizar que o ensino matemático deve favorecer a atribuição de significado aos conceitos escolares.

Etapa 2 — Experimentação prática e construção da proporcionalidade

Na segunda etapa, os estudantes participaram de uma atividade prática realizada fora da sala de aula, baseada na aplicação da Teoria de Tales por meio da medição de sombras utilizando trenas. O desafio consistiu em determinar a altura de uma árvore a partir da comparação proporcional entre medidas observadas no ambiente.

Figura 4: Aplicação da Teoria de Tales.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

A atividade foi desenvolvida em grupos, com mediação docente, promovendo aprendizagem colaborativa e investigação matemática. A experiência concreta possibilitou transformar relações abstratas de proporcionalidade em fenômenos observáveis, favorecendo a compreensão conceitual.

Sob a perspectiva da Educação Matemática, essa abordagem aproxima-se da concepção defendida por D'Ambrosio (1996), ao integrar conhecimentos escolares a situações do cotidiano dos estudantes. Além disso, a atividade favoreceu a transição entre registros empíricos e formais, processo considerado essencial para a aprendizagem matemática segundo Duval (2009), que destaca a necessidade de coordenação entre diferentes representações para a construção do entendimento conceitual.

Os registros observacionais indicaram elevado envolvimento dos estudantes, especialmente pela possibilidade de aplicação prática da Matemática em situações reais, reduzindo a percepção da Geometria como conteúdo exclusivamente abstrato.

Etapa 3 — Visualização dinâmica com o software GeoGebra

A terceira etapa incorporou o uso do software GeoGebra como ferramenta de exploração dinâmica da semelhança de triângulos. Os estudantes foram orientados a manipular construções geométricas digitais, observando em tempo real as relações proporcionais entre lados correspondentes.

Figura 5: Utilização do software Geogebra.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

O uso do software Geogebra possibilitou a visualização e experimentação conceitual, permitindo que os alunos verificassem invariantes geométricos mediante a alteração das figuras. Conforme argumenta Valente (1999), a integração de softwares como Geogebra reorganiza o espaço pedagógico ao favorecer processos de construção e investigação.

Sob a perspectiva construcionista de Papert (1985), alguns ambientes computacionais possibilitam a construção de modelos e assim a aprendizagem, quando os estudantes exploram, testam hipóteses e refletem sobre suas próprias ações. Nesse sentido, o GeoGebra atuou como ferramenta na mediação do professor, permitindo a articulação entre manipulação concreta e formalização matemática.

Durante essa etapa, o professor exerceu papel fundamental na mediação das explorações digitais, orientando a observação matemática e a utilização instrumentos digitais utilizados.

Os resultados evidenciaram avanços significativos na compreensão conceitual da semelhança de triângulos. Observou-se:

- maior participação ativa nas atividades práticas e digitais;
- melhoria na interpretação de problemas geométricos;
- desenvolvimento do raciocínio proporcional aplicado ao cotidiano;
- ampliação da autonomia no uso de ferramentas digitais;
- redução da resistência dos estudantes ao estudo da Geometria.

Inicialmente, grande parte dos alunos apresentava dificuldades em reconhecer critérios de semelhança (AA, LAL e LLL). Ao final da sequência didática, verificou-se que a maioria passou a identificar e aplicar corretamente tais critérios em situações-problema.

A atividade de medição das sombras foi apontada pelos próprios estudantes como momento decisivo para a compreensão do conteúdo, evidenciando a importância da experimentação concreta na construção do conhecimento matemático. Já o uso do GeoGebra contribuiu como ferramenta para a compreensão das razões constantes entre lados correspondentes, favorecendo a articulação entre visualização e formalização.

Os resultados corroboram a compreensão de que tecnologias digitais, quando pedagogicamente mediadas, podem ampliar possibilidades de aprendizagem ao tornar visíveis relações matemáticas abstratas (Moran, 2015).

A experiência demonstrou que a articulação entre contextualização histórica, experimentação prática e tecnologia digital constitui estratégia eficaz para a recomposição da aprendizagem geométrica. Ao integrar teoria e prática, a proposta deslocou o ensino da Geometria de uma abordagem transmissiva para um processo investigativo e significativo.

Assim, a intervenção evidenciou que a aprendizagem da semelhança de triângulos se fortalece quando os estudantes transitam entre diferentes formas de representação — concreta e simbólica — construindo significados matemáticos por meio da interação, da experimentação e da mediação docente.

CONSTRUÇÃO DOS PONTOS NOTÁVEIS DO TRIÂNGULO

O ensino de Geometria no Ensino Médio frequentemente enfrenta dificuldades relacionadas à compreensão espacial e à abstração dos conceitos geométricos, especialmente quando o aprendizado se restringe à reprodução de procedimentos sem compreensão conceitual. Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem demanda práticas pedagógicas que articulem experimentação concreta, visualização dinâmica e mediação docente intencional, favorecendo a construção progressiva do pensamento geométrico.

Com esse objetivo, foi desenvolvida práticas didáticas voltadas ao estudo dos pontos notáveis do triângulo. A proposta foi organizada em uma sequência didática composta por três momentos articulados, integrando contextualização histórica, construção manual e exploração digital, de modo a promover aprendizagem significativa e investigativa.

A organização da intervenção fundamenta-se na perspectiva sociocultural da aprendizagem, segundo a qual o conhecimento é construído por meio da interação mediada entre sujeitos e instrumentos culturais (Vygotsky, 1998). Assim, as atividades foram planejadas para posicionar o estudante como agente ativo da construção do conhecimento matemático.

Etapa 1 — Contextualização histórica e ativação dos conhecimentos prévios

A intervenção iniciou-se com um momento de acolhimento e diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da Geometria. Questionamentos orientadores permitiram identificar concepções iniciais e dificuldades conceituais, possibilitando ao docente ajustar a mediação pedagógica às necessidades da turma.

Na sequência, foi apresentada uma contextualização histórica do desenvolvimento da Geometria, destacando as contribuições de Euclides e a organização axiomática do conhecimento geométrico. Essa abordagem atuou como organizador prévio, conforme proposto por Ausubel (2003), favorecendo a ancoragem de novos conceitos em estruturas cognitivas já existentes.

A inserção da dimensão histórica contribuiu para compreender a Matemática como produção cultural, perspectiva defendida por D'Ambrosio (1996), ao reconhecer que o significado dos conceitos matemáticos se fortalece quando vinculado ao contexto histórico e social de sua construção.

Durante essa etapa, observou-se que parte dos estudantes apresentava dificuldades na compreensão da linguagem conceitual inicial, exigindo intervenções mediadoras, retomadas explicativas e exemplificações concretas, evidenciando a importância da mediação docente na ampliação da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998).

Etapa 2 — Construção geométrica manual e aprendizagem colaborativa

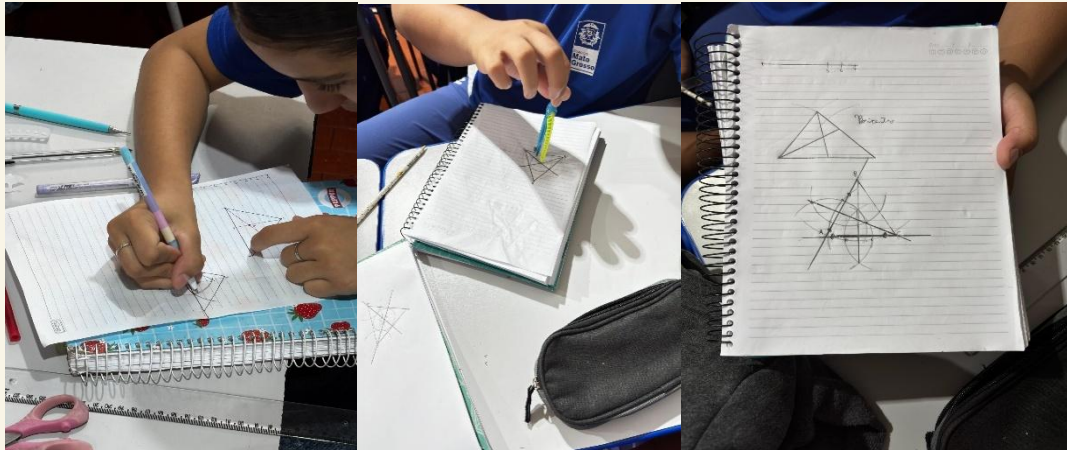
Na segunda etapa, os estudantes realizaram construções geométricas utilizando régua e compasso, muitos deles tendo o primeiro contato com esses instrumentos. Inicialmente, foram realizadas demonstrações orientadas pelo professor, seguidas de atividades em grupo que incentivaram a cooperação e a troca de estratégias.

Os alunos construíram triângulos e, a partir deles, traçaram medianas, alturas e bissetrizes, identificando experimentalmente os pontos de encontro dessas retas notáveis. A manipulação concreta dos instrumentos favoreceu a compreensão das propriedades geométricas envolvidas, transformando procedimentos formais em experiências perceptíveis.

Segundo Duval (2009), a aprendizagem matemática depende da coordenação entre diferentes registros de representação. Nesse sentido, a construção manual permitiu a transição entre representação gráfica e compreensão conceitual, reduzindo dificuldades associadas à abstração geométrica.

O trabalho colaborativo contribuiu para a superação coletiva das dificuldades técnicas, especialmente relacionadas ao uso do compasso, evidenciando o papel da interação social na aprendizagem matemática.

Figura 6: Atividades com triângulos.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Na aplicação, os alunos construíram triângulos e, a partir deles, traçaram medianas, alturas e bissetrizes, identificando o ponto de encontro dessas retas notáveis. O trabalho em grupo possibilitou troca de estratégias e superação coletiva das dificuldades, especialmente no ajuste do compasso e na compreensão da finalidade de cada construção.

Etapa 3 — Exploração digital e visualização dinâmica com GeoGebra

A terceira etapa incorporou o uso do software GeoGebra em Chromebooks, ampliando a experiência para o ambiente digital. Os estudantes manipularam triângulos, observando o comportamento do baricentro, ortocentro e incentro mediante alterações nos vértices das figuras.

A visualização dinâmica possibilitou identificar propriedades invariantes das construções geométricas, favorecendo a consolidação conceitual. Conforme argumenta Valente (1999), tecnologias digitais reorganizam o processo de ensino ao possibilitar exploração, simulação e experimentação matemática.

O GeoGebra atuou, portanto, como ferramenta digital, permitindo a articulação entre experimentação e reflexão matemática.

A mediação docente mostrou-se essencial para orientar a exploração tecnológica, garantindo que a interação com o software se transformasse em análise conceitual por meio da manipulação do instrumento.

A avaliação ocorreu de forma processual, considerando a participação nas atividades, os registros produzidos e as discussões coletivas realizadas ao longo da sequência didática.

Os resultados indicaram avanços significativos na aprendizagem, evidenciados por:

- maior autonomia na utilização de instrumentos geométricos;
- compreensão das propriedades dos pontos notáveis do triângulo;
- ampliação da argumentação matemática;
- maior engajamento nas atividades investigativas;
- redução da resistência inicial ao estudo da Geometria.

Estudantes que inicialmente apresentavam dificuldades passaram a explicar propriedades geométricas utilizando argumentos próprios, indicando avanço da compreensão procedimental para a compreensão conceitual.

A integração entre construção manual e exploração digital favoreceu diferentes formas de representação do objeto matemático, aspecto considerado essencial para a aprendizagem segundo Duval (2009).

A experiência evidenciou que a articulação entre história da Matemática, experimentação concreta, ferramentas digitais e aprendizagem colaborativa podem constituir estratégia potente para a recomposição da aprendizagem geométrica.

Ao transitar entre manipulação manual, visualização virtual e reflexão conceitual, os estudantes passaram a compreender os pontos notáveis do triângulo não apenas como construções técnicas, mas como relações geométricas dotadas de significado matemático.

Desse modo, as ações demonstraram que práticas pedagógicas investigativas, mediadas por docentes, contribuem para transformar o ensino da Geometria em um processo ativo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do pensamento matemático e da autonomia intelectual dos estudantes.

CONCLUSÃO

O presente estudo analisou a recomposição da aprendizagem em Matemática no Ensino Médio a partir da integração entre mediação pedagógica, ludicidade e tecnologias digitais, buscando compreender em que medida práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas podem contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem e para a construção do conhecimento matemático. Os resultados indicam que a recomposição, quando orientada por planejamento pedagógico e organização didática coerente, ultrapassa a lógica da recuperação pontual de conteúdos, configurando-se como um processo formativo que mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e relacionais da aprendizagem.

As intervenções desenvolvidas com o jogo Aritmagon evidenciaram avanços no raciocínio lógico, no cálculo mental e na argumentação matemática, além de maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. O engajamento observado sugere que a ludicidade, compreendida como estratégia pedagógica estruturada, favorece a participação ativa e contribui para a reconstrução gradual da confiança dos estudantes diante dos desafios matemáticos, elemento central nos processos de recomposição da aprendizagem.

No campo da Geometria Plana, a articulação entre contextualização histórica, atividades práticas e recursos digitais ampliou as possibilidades de compreensão conceitual, especialmente no estudo da semelhança de triângulos e dos pontos notáveis do triângulo. A visualização dinâmica proporcionada pelas ferramentas tecnológicas contribuiu para reduzir obstáculos relacionados à abstração, permitindo que os estudantes estabelecessem relações mais consistentes entre representação, interpretação e resolução de problemas.

Os resultados também evidenciaram que a mediação docente constitui elemento estruturante das práticas de recomposição, uma vez que a aprendizagem não se estabelece apenas pela disponibilização de recursos ou metodologias, mas pela organização intencional de situações didáticas que promovam interação, acompanhamento e progressiva autonomia intelectual dos estudantes. Nesse sentido, o uso das ferramentas digitais mostrou-se efetivo quando articulado a objetivos pedagógicos claros e a processos contínuos de acompanhamento da aprendizagem.

Em relação ao problema de pesquisa proposto, conclui-se que a recomposição da aprendizagem matemática demanda a reorganização das práticas pedagógicas em direção a experiências formativas que integrem significado, participação e mediação qualificada. Mais do que recuperar conteúdos, trata-se de reconstruir as condições de produção do conhecimento escolar, reconhecendo a aprendizagem como processo dinâmico, situado e relacional. Assim, a integração entre ludicidade e mediação pedagógica revela-se não apenas como estratégia metodológica, mas como perspectiva epistemológica capaz de ressignificar o ensino de Matemática ao reposicionar o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento e ao reafirmar o papel da escola como espaço de produção intelectual, desenvolvimento humano e reconstrução das aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BRUNER, Jerome S. **Toward a theory of instruction.** Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.
- DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano:** registros semióticos e aprendizagens intelectuais. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. P. 15-33.
- PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: O fazer e o compreender. In VALENTE, J. A. (org) **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/ Nied, 1999, p. 29 – 48.
- VALENTE, J. A. **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: Unicamp/ Nied 2018, p. 17 – 38.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO II

LEITURA QUE RENASCE: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO E REMIÇÃO DE PENA NA EJA

Benedito Antonio dos Santos⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-02

RESUMO: O presente relato de experiência apresenta o projeto “Remição pela Leitura”, desenvolvido na unidade prisional em uma cidade no interior do Estado de Mato Grosso, com estudantes da EJA. A iniciativa permite que os reeducandos reduzam parte da pena por meio da leitura de obras literárias, filosóficas, científicas, clássicas e de autoajuda, que eles escolhem de acordo com o gosto pessoal e nível de leitura. Cada livro lido e analisado representa a remição de quatro dias, em sua pena. Mais do que cumprir a lei, o projeto promove autoconhecimento, reflexão crítica, habilidades sociais e ressocialização, reafirmando a leitura como ferramenta de emancipação, dignidade e transformação pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Ressocialização; Leitura; Dignidade humana.

INTRODUÇÃO

A educação em espaços de privação de liberdade é muito mais do que um direito garantido pela Constituição Federal de 1988; é uma porta para a transformação humana. Ao fundamentar o Estado Democrático de Direito na dignidade da pessoa, a Constituição reconhece que o conhecimento tem o poder de transformar vidas e abrir caminhos de esperança. A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) reforça esse princípio ao permitir, em seu artigo 126, a remição de pena por meio do estudo e do trabalho, incentivando a ressocialização e oferecendo aos reeducandos oportunidades de crescimento e reintegração social.

Nesse contexto, o projeto “Leitura que Renasce”, realizado na unidade prisional de Mirassol d’Oeste – MT, em parceria com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrange o ensino Fundamental 1º Segmento Muti 1º e 2º Ano, no período matutino e ensino Fundamental 2º Segmento Muti 1º e 2º Ano e Ensino Médio Multisseriado 1º 2º 3º ano, no período vespertino. Atualmente, 80 reeducandos participam da iniciativa, que transforma livros em pontes para reflexão, autoconhecimento e esperança. Ao ler obras

4 <http://lattes.cnpq.br/9593988405788809>. <https://orcid.org/0009-0009-2312-5547>. E-mail: benedito.santos@edu.mt.gov.br.

literárias, filosóficas, científicas e de autoajuda, os participantes têm a chance de revisitar suas histórias, refletir sobre escolhas e descobrir novas possibilidades para o futuro.

Mais do que reduzir dias de pena, o projeto promove dignidade, fortalece a autonomia e desperta a esperança, mostrando que, mesmo em contextos desafiadores, é possível reconstruir trajetórias e redescobrir o valor de aprender, sentir e sonhar. A leitura, nesse sentido, torna-se um ato de renascimento, abrindo portas para a transformação pessoal e social, e reafirmando o papel da educação como caminho para a liberdade interior e a reconstrução da vida.

REFERENCIAL TEÓRICO

A remição pela leitura insere-se no campo das políticas educacionais em contextos de privação de liberdade e dialoga diretamente com a perspectiva dos Direitos Humanos, ao reconhecer a educação como direito fundamental e condição para a dignidade humana e a ressocialização. No cenário brasileiro, essa política articula educação, justiça e cultura, deslocando a lógica puramente punitiva do sistema penal para uma abordagem formativa e restaurativa. Nesse sentido, a leitura deixa de ser apenas atividade pedagógica e passa a constituir instrumento de cidadania, subjetivação e reconstrução de trajetórias de vida de pessoas privadas de liberdade.

Castro (2022), em sua tese “Remição de pena nas prisões do DF: leitura de literatura como política pública e direitos humanos para minorias”, demonstra que a remição pela leitura se configura como política pública afirmativa voltada à garantia de direitos educacionais no cárcere. A autora evidencia que, diante da oferta limitada de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, a leitura literária assume caráter estratégico de educação não formal, possibilitando acesso ao conhecimento, à cultura e à formação leitora. Para Castro, a remição pela leitura amplia oportunidades educativas em um contexto marcado por restrições estruturais, como falta de espaços físicos, escassez de professores e limitações de segurança.

Dialogando com essa perspectiva, Guimarães e Honorato (2021) aprofundam a análise do Programa de Remição de Pena pela Leitura ao discutir suas contribuições, limites e potencial ressocializador. Os autores sustentam que o programa possui forte

dimensão humanizadora, pois favorece a elevação da autoestima dos apenados, amplia o repertório cultural, reduz lacunas de alfabetização e possibilita a transformação do tempo ocioso em tempo educativo. Para eles, a leitura no cárcere não é apenas um mecanismo de redução de pena, mas um instrumento de reconstrução subjetiva e social do sujeito privado de liberdade.

Contudo, Guimarães e Honorato (2021) também problematizam óbices estruturais do programa, como a ausência de bibliotecas adequadas em muitas unidades prisionais, a baixa escolaridade dos presos, a falta de políticas públicas contínuas e a predominância de uma lógica securitária sobre a pedagógica dentro do sistema prisional. Os autores destacam que, quando servidores penitenciários priorizam apenas a segurança, o potencial educativo da leitura é enfraquecido, revelando a necessidade de uma política intersetorial que integre educação, cultura e execução penal.

No campo dos Direitos Humanos e Educação em Prisões, a UNESCO e a ONU defendem que a educação no cárcere deve ser equivalente àquela oferecida fora dele, orientada pelos princípios de dignidade, inclusão, não discriminação e formação integral. Esses organismos internacionais sustentam que práticas de leitura e cultura são fundamentais para o desenvolvimento humano, a redução da reincidência criminal e a reintegração social, alinhando-se diretamente às proposições de Castro (2022) e Guimarães e Honorato (2021).

Paulo Freire (1996) oferece fundamento teórico essencial para compreender a leitura como prática emancipatória. Para Freire, ler não é apenas decodificar palavras, mas interpretar o mundo e transformá-lo. Aplicada ao contexto prisional, a leitura literária possibilita que sujeitos privados de liberdade reconstruam sentidos sobre si mesmos, suas histórias e suas possibilidades futuras, superando a condição de invisibilidade social.

A Justiça Restaurativa, conforme Howard Zehr (2008), complementa essa abordagem ao compreender o delito não apenas como violação à lei, mas como ruptura de relações. A leitura, nesse sentido, funciona como prática restaurativa simbólica, permitindo que o sujeito elabore conflitos internos, reconheça danos e construa novas formas de interação social baseadas no diálogo e na responsabilidade.

No plano das políticas públicas, Castro (2022) e Guimarães e Honorato (2021) convergem ao defender que a remição pela leitura deve ser consolidada como política

permanente, articulada à EJA prisional, ao FUNDEB e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Ambos ressaltam a importância de parcerias entre universidades, secretarias de educação e sistema penitenciário para ampliar acervos literários e fortalecer a formação de mediadores de leitura no cárcere.

Em síntese, a remição pela leitura pode ser compreendida como prática intersetorial que articula educação, direitos humanos e justiça restaurativa. Ela ultrapassa a lógica de redução de pena e se afirma como política de formação humana, letramento crítico e reconstrução de trajetórias sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

LEITURA QUE RENASCE: REMIÇÃO PELA LEITURA

O projeto “Leitura que renasce”, desenvolvido na unidade prisional de Mirassol d’Oeste – MT, nasceu do desejo de transformar a leitura em um caminho de liberdade e reconstrução. A iniciativa permite que os reeducandos reduzam parte da pena por meio da leitura de obras literárias, filosóficas, científicas, clássicas e de autoajuda, ampliando horizontes e despertando novos sentidos para a vida, para que eles possam repensar sua vida e buscar novas oportunidades.

Atualmente, cerca de 80 internos participam do projeto, que ocorre da seguinte maneira: inicialmente os reeducandos escolhem o livro de acordo com seu nível de escolaridade e afinidade, permanecendo com a obra por uma semana para leitura individual. Na semana seguinte, reúnem-se para conversar sobre o enredo, refletir sobre os aprendizados e compartilhar suas percepções. Depois, produzem um relatório, avaliado por uma banca de professores. A cada livro lido e aprovado, quatro dias de pena são remidos, conforme a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 (art. 126) e a Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Assim como Freire (1996), acreditamos que a educação é um ato libertador, capaz de promover a emancipação e a transformação pessoal. Para Freire, educar é um ato de amor e coragem, e é exatamente isso que o projeto representa: um gesto educativo que acredita no potencial de mudança de cada ser humano.

Autores como Chartier (1999) e Candido (2004) também nos lembram que a literatura tem um poder profundamente humanizador. Ela desperta a sensibilidade, amplia a visão de mundo e convida à reflexão ética. Mesmo obras simples de autoajuda, quando lidas com sinceridade, podem provocar o despertar da consciência e a vontade de ser diferente.

Assim, o projeto “Remição pela Leitura” vai além da redução de dias de pena, serve para promover ressocialização, autonomia, desenvolvimento cognitivo e emocional. Cada livro lido se torna um passo em direção à liberdade, não só a liberdade física, mas a liberdade interior, que possibilita sonhar, pensar em um futuro fora da criminalidade.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto “Leitura que Renasce” é desenvolvido na unidade prisional de Mirassol d’Oeste – MT e atualmente atende 80 reeducandos, que encontram na leitura uma oportunidade de aprendizado, reflexão e reconstrução de suas trajetórias. Mais do que uma atividade pedagógica, o projeto representa uma chance real de transformação e esperança.

A proposta busca unir leitura e remição de pena, promovendo o desenvolvimento pessoal e a autonomia dos participantes. O trabalho de leitura é feito em etapas, primeiro o interno escolhe o livro conforme seu interesse e nível de escolaridade, entre obras literárias, científicas, filosóficas ou de autoajuda, ele permanece com a obra durante uma semana, realizando a leitura de forma individual e concentrada dentro da cela.

Na semana seguinte, ocorreu um encontro coletivo, acompanhado pelo professor responsável pelo projeto, em que os participantes compartilham suas percepções, debatem ideias e relacionam o conteúdo das obras às suas próprias vivências. Um dos momentos mais significativos foi a leitura do clássico “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Após a leitura, os reeducandos assistiram ao filme e puderam identificar-se com a trajetória do protagonista Jean Valjean, compreendendo que, assim como ele, todos têm a possibilidade de recomeçar e transformar o próprio destino, no momento das discussões os internos se

mostraram esperançosos com o que poderiam fazer após pagarem sua pena, falaram sobre seus sonhos e interesses pessoais.

Na terceira etapa, os participantes produzem um relatório crítico e reflexivo, novamente acompanhado pelo professor responsável pelo projeto. Após essa etapa os textos são enviados e avaliados por uma banca de correção, e, quando aprovados, encaminhados à Defensoria Pública e ao Fórum do município, garantindo a oficialização da remição. Cada relatório validado reduz quatro dias de pena dos reeducandos, conforme previsto na Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 (art. 126) e regulamentado no estado de Mato Grosso pela Portaria nº 231/2022/GAB/SESP-MT.

A metodologia adotada valoriza o protagonismo, a autonomia e a responsabilização individual, permitindo que cada participante perceba o poder transformador do conhecimento e que eles se percebam como seres humanos que em um determinado momento de sua vida escolheram o caminho errado, porém que ainda podem mudar e buscar um mundo melhor para si e sua família, fora das grades. O projeto cumpre, assim, uma importante função educativa e social, oferecendo aos reeducandos a oportunidade de reconstruir identidades e reencontrar sentidos para a vida.

CONCLUSÃO

O projeto “Leitura que renasce” reafirma o poder transformador da educação como caminho para a liberdade e a reconstrução da dignidade humana. Ao envolver 80 reeducandos em práticas de leitura, escrita e reflexão, a iniciativa transcende o simples cumprimento da lei tornando-se um momento de tomada de consciência e liberdade.

Logo, a leitura, nesse contexto, é mais do que um exercício intelectual, torna-se um ato de renascimento. Cada página lida desperta sentimentos, revisita lembranças e abre novas possibilidades de vida. Por meio das palavras, os participantes redescobrem a si mesmos, desenvolvem o pensamento crítico, aprendem a ouvir e a respeitar o outro, e passam a enxergar o futuro com mais clareza e propósito.

Assim, o projeto “Leitura que Renasce” mostra que a educação, quando conduzida com sensibilidade e propósito, é capaz de romper muros, reconstruir identidades e reacender a chama da liberdade interior.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pelo estudo e pela leitura. Brasília, DF: CNJ, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Distrito Federal. **Portaria Conjunta nº 1, de 19 de abril de 2017**. Institui o projeto de remição pela leitura no sistema prisional do Distrito Federal. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2026.
- BRASIL. **Portaria nº 231/2022/GAB/SESP-MT**. Regulamenta a remição de pena pela leitura no âmbito do sistema prisional do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Secretaria de Estado de Segurança Pública, 2022.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CASTRO, Ana Cristina de. **Remição de pena nas prisões do DF: leitura de literatura como política pública e direitos humanos para minorias**. 2022. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- COELHO, Paulo. **O Aleph**. São Paulo: Sextante, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, Heitor Campos de Azevedo; HONORATO, Hercules Guimarães. **O programa de remição de pena pela leitura: contribuições, óbices e ressocialização**. In: Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências – Volume 1. [S.l.: s.n.], 2021. p. 2929–2941. ISBN 978-65-86901-34-4.
- ONU. **Regras de Mandela para o Tratamento de Pessoas Presas**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015.
- UNESCO. **Education in Prisons: Policy and Strategy**. Paris: UNESCO, 2019.
- ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

CAPÍTULO III

ESCREVER, DIALOGAR E TRANSFORMAR: CARTAS PEDAGÓGICAS E CÍRCULOS DE CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PACTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EM MATO GROSSO

Elaine Cassia da Silva⁵;
Ana Paula Rodrigues de Souza⁶;
Daliane Cristina Barreto Lourenção⁷;
Giancarlo Marinho Costa⁸.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-03

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa uma experiência formativa desenvolvida com professores da Educação Básica que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do programa estadual Pacto pela EJA, no estado de Mato Grosso, realizada na escola Padre Tiago, o programa é uma política pública de formação continuada voltada à qualificação da prática docente de ensino, por meio da articulação entre saberes teóricos, pedagógicos e experiências profissionais. No percurso formativo, destaca-se a produção individual de cartas pedagógicas e compartilhamento por meio dos círculos de cultura inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, momento de diálogo, reflexão crítica e construção compartilhada de saberes. A experiência evidenciou que a escrita e a socialização das cartas pedagógicas, associadas ao círculo de cultura, favorecem processos formativos mais dialógicos e participativos, que propiciaram a formação docente mais humanizada a partir da valorização das experiências individuais e o fortalecimento da identidade profissional dos professores que atuam na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; Formação docente; Carta pedagógica; Pacto pela EJA; Paulo Freire; Círculo de cultura.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade da Educação Básica destinada a sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular. Nesse sentido, a EJA insere-se no campo das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação ao longo da vida, buscando enfrentar e reparar processos históricos de exclusão escolar. Conforme Di Pierro (2000), essa modalidade não deve ser

5 <http://lattes.cnpq.br/0630679236715498>. <https://orcid.org/0009-0008-7234-1214>. E-mail: elaine5cassia@gmail.com.

6 <http://lattes.cnpq.br/7641232469647919>. <https://orcid.org/0009-0007-2966-4504>. E-mail: ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br.

7 <http://lattes.cnpq.br/4461267415837552>. <https://orcid.org/0009-0008-5254-468X>. E-mail: daliane.lourencao@edu.mt.gov.br.

8 <http://lattes.cnpq.br/8104016756612825>. <https://orcid.org/0009-0009-7056-4630>. E-mail: giancarlo.costa@edu.mt.gov.br.

compreendida apenas como ação compensatória, mas como parte integrante das políticas de democratização do acesso e permanência na educação, exigindo propostas pedagógicas e formativas que considerem as especificidades dos sujeitos que dela participam.

Os estudantes da EJA trazem consigo trajetórias marcadas por experiências de trabalho, responsabilidades familiares e múltiplos contextos socioculturais, o que torna o espaço escolar um território de encontro entre diferentes histórias de vida, saberes e expectativas. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de diálogo e reconhecimento das experiências vividas. As salas de aula da EJA revelam, portanto, um mosaico de vivências, no qual o aprendizado se constrói a partir do encontro entre diferentes percursos, memórias e projetos de vida.

Diante dessa realidade, a atuação docente na EJA exige mais do que o domínio dos conteúdos escolares. Requer uma postura pedagógica comprometida com o diálogo, a escuta e a valorização das experiências dos educandos. Para Freire (1987), a educação voltada a jovens e adultos deve reconhecer os sujeitos como portadores de saberes construídos na vida social, compreendendo que o processo educativo se fortalece quando a leitura da palavra se articula à leitura do mundo. Assim, o professor assume o papel de mediador de saberes, capaz de construir processos educativos mais sensíveis, críticos e contextualizados.

A heterogeneidade das turmas, a diversidade cultural e as trajetórias de vida complexas presentes na EJA exigem do professor competências pedagógicas, éticas e sociais que ultrapassem a simples transmissão de conteúdo. Nesse contexto, os processos de formação continuada tornam-se fundamentais, pois oferecem espaços de reflexão sobre a prática docente e possibilitam a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade dos educandos. A formação continuada, portanto, constitui-se como espaço de fortalecimento profissional e de ressignificação da prática pedagógica.

No estado de Mato Grosso, o programa Pacto pela EJA configura-se como uma política pública de formação continuada destinada a professores que atuam na modalidade. A proposta busca fortalecer a prática docente por meio de encontros formativos, estudos coletivos, oficinas pedagógicas e momentos de reflexão sobre

experiências docentes e o cotidiano escolar. Esses espaços formativos favorecem o diálogo entre professores, permitindo a construção coletiva de saberes e o compartilhamento de experiências que emergem do contexto da prática educativa.

Entre as práticas formativas desenvolvidas, destaca-se a produção de cartas pedagógicas e sua socialização por meio do círculo de cultura, como estratégia de diálogo e reflexão crítica. Inspirada na tradição epistolar presente na pedagogia de Paulo Freire, a carta pedagógica possibilita que os professores expressem suas experiências, inquietações e aprendizagens construídas no exercício da docência. Ao transformar a escrita em espaço de reflexão e partilha, essa proposta formativa favorece a emergência de saberes docentes e fortalece a formação continuada como processo coletivo, sensível e humanizador.

Nesse horizonte, Freire (1987 e 1996) oferece importantes contribuições para a compreensão dos processos formativos na EJA. Para o autor, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos sujeitos e na construção do conhecimento. O conceito de círculo de cultura, desenvolvido pelo autor no âmbito da educação popular, constitui uma metodologia que rompe com a lógica verticalizada e bancária da transmissão de conteúdos, propondo um espaço pedagógico marcado pela horizontalidade das relações e pela valorização da experiência dos participantes.

Nesse ambiente, educadores e educandos compartilham saberes, analisam criticamente suas realidades e constroem coletivamente caminhos para enfrentar os desafios presentes no processo educativo. Dessa forma, o conhecimento não se apresenta como algo acabado ou imposto, mas emerge da interação entre sujeitos que refletem sobre o mundo que habitam e buscam transformá-lo.

A articulação entre a escrita das cartas pedagógicas e o círculo de cultura favorece a criação de ambientes formativos mais dialógicos e colaborativos, nos quais a experiência docente se torna elemento central na produção do conhecimento. Ao socializar suas narrativas e refletir coletivamente sobre suas experiências os professores fortalecem sua identidade profissional e ampliam as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às realidades dos estudantes da EJA. Dessa forma, a experiência formativa aqui evidenciada revela o potencial dessas práticas em promover

processos de humanização na formação docente, valorização das trajetórias profissionais e desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva comprometida com os princípios da educação emancipatória.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO E O PACTO PELA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Falar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é, antes de tudo, um exercício de memória, de reconhecimento histórico e de compromisso com os sujeitos que foram sistematicamente marginalizados dos direitos civis básicos, entre eles, o direito à educação. É nesse contexto que emerge, em 2024, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, um programa que busca articular a força do Estado, das redes de ensino e da sociedade civil em prol de uma educação mais justa, acessível e significativa para jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo considerado “regular”.

No campo das políticas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido historicamente marcada por avanços e descontinuidades, refletindo as tensões entre o reconhecimento desse direito e as limitações estruturais presentes nas políticas públicas. Conforme Di Pierro (2000), a EJA no Brasil se constituiu ao longo do tempo como uma modalidade educacional fortemente vinculada às demandas sociais de escolarização de sujeitos que tiveram seu direito à educação negado ou interrompido em diferentes momentos de suas trajetórias de vida.

Nesse sentido, mais do que uma política compensatória, a EJA deve ser compreendida como parte integrante do direito à educação ao longo da vida, exigindo políticas públicas consistentes, permanentes e articuladas às realidades sociais dos educandos. Para a autora, a consolidação dessa modalidade implica não apenas ampliar o acesso, mas também garantir condições efetivas de permanência e aprendizagem, o que envolve a valorização da formação docente, a adequação curricular às especificidades dos sujeitos da EJA e o reconhecimento das experiências sociais e culturais que esses estudantes trazem para o espaço escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seus artigos 37 a 41, regulamenta a EJA, definindo-a como modalidade da educação básica destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, garantindo flexibilidade curricular, adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem e integração entre conteúdos escolares e experiências de vida dos educandos.

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) reforça a importância da Educação de Jovens Adultos e Idosos-EJAI ao estabelecer metas voltadas à universalização do atendimento escolar para jovens e adultos, ampliando o acesso ao ensino fundamental e médio. Além disso, o Decreto nº 5.840/2006 regulamenta programas voltados à alfabetização e à educação continuada, destacando a necessidade de políticas integradas de formação docente, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento de metodologias que considerem a realidade social e cultural dos estudantes. Esses dispositivos legais consolidam a EJAI como uma política pública estratégica, que articula direito à educação, inclusão social e promoção da cidadania.

Como educadoras, pesquisadoras e defensoras da Educação de Jovens e Adultos, acompanhamos com olhar atento, sensível e esperançoso os caminhos que o Pacto pela EJA pode impulsionar. Entendemos que essa política pública representa uma possibilidade concreta de fortalecimento da modalidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e desafios estruturais. Nesse sentido, a implementação do Pacto exige não apenas ações institucionais, mas também o envolvimento de educadores comprometidos com a construção de processos formativos que reconheçam as especificidades dos sujeitos da EJA.

No estado de Mato Grosso, caracterizado por ampla diversidade étnica, cultural e geográfica, os desafios da Educação de Jovens e Adultos assumem contornos ainda mais complexos. Trata-se de um território marcado por diferentes realidades sociais, que influenciam diretamente o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem dos sujeitos que buscam a escola em diferentes momentos da vida. Nesse cenário, a EJA se configura como espaço educativo que precisa dialogar com múltiplos contextos e trajetórias.

Aqui convivem populações urbanas em situação de vulnerabilidade social, comunidades indígenas, povos tradicionais, trabalhadores e trabalhadoras do campo, além de jovens e adultos que, desde cedo, foram inseridos no mundo do trabalho, muitas vezes interrompendo ou adiando seus processos de escolarização. Essas trajetórias revelam histórias marcadas por desigualdades sociais, mobilidade territorial e diferentes experiências culturais, que influenciam diretamente o modo como esses sujeitos se relacionam com a escola e com o processo de aprendizagem.

Diante dessa diversidade, a Educação de Jovens e Adultos demanda políticas públicas e práticas pedagógicas sensíveis às especificidades locais e às necessidades dos educandos. Reconhecer essas realidades implica construir propostas educativas que valorizem os saberes, as experiências e as identidades dos sujeitos, fortalecendo a EJA como espaço de inclusão, diálogo e construção de caminhos educativos mais justos e humanizadores.

Assim, a consolidação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos demanda um compromisso ético e político com a garantia do direito à educação e com a construção de caminhos mais justos e humanizadores. Reconhecer a pluralidades dos sujeitos da EJA implica compreender esse espaço como um lugar de inclusão, resistência e transformação social, no qual a educação se afirma como possibilidade de reconstrução de trajetórias e de fortalecimento da dignidade humana.

O Pacto pela Educação de Jovens e Adultos prevê um conjunto articulado de ações voltadas à ampliação do acesso e permanência dos sujeitos na EJA, com investimento federal estimado em R\$ 4 bilhões ao longo de quatro anos. Entre suas metas, destacam-se a criação de 3,3 milhões de matrículas e a retomada de programas históricos, como o Brasil Alfabetizado e o Projovem Urbano, iniciativas que reafirmam o compromisso com a garantia do direito à educação ao longo da vida. Essa política busca fortalecer a EJA como campo estratégico das políticas educacionais, reconhecendo a urgência de enfrentar os processos históricos de exclusão que marcam a trajetória de jovens, adultos e idosos que retornam à escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seus artigos 37 a 41, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na

idade própria. A legislação assegura a flexibilidade curricular, a adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem e a valorização das experiências de vida dos educandos. Dessa forma, a EJA é compreendida como modalidade que exige práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de dialogar com a diversidade de trajetórias e com as múltiplas realidades dos sujeitos que retornam à escola.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire constitui referência fundamental para a compreensão da EJA como prática educativa comprometida com a transformação social. Ao afirmar que a educação transforma as pessoas e estas transformam o mundo, Freire destaca a importância do diálogo, da escuta e da problematização da realidade como elementos centrais do processo educativo. A proposta do Pacto pela EJA, ao retomar os círculos de cultura e valorizar o educador popular, aproxima-se dessa perspectiva freireana, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e reconhecendo a educação como prática de liberdade.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino que silenciam os saberes populares e desconsideram as trajetórias interrompidas dos sujeitos da EJA. Ao valorizar o diálogo e a leitura crítica do mundo, a educação passa a reconhecer os educandos como protagonistas do processo educativo, capazes de interpretar sua realidade e atuar na sua transformação. Assim, a prática pedagógica assume caráter humanizador, promovendo processos formativos mais sensíveis às experiências e às necessidades dos estudantes.

Arroyo (2005), ao discutir os sujeitos da EJA, destaca que jovens e adultos que retornam à escola carregam histórias marcadas por trabalho precoce, responsabilidades familiares, deslocamentos e múltiplas experiências de exclusão. Esses sujeitos não chegam à escola como páginas em branco, mas como portadores de saberes e vivências construídas ao longo da vida. Reconhecer essas trajetórias significa compreender a EJA como espaço de resistência, encontro e construção de novos sentidos, no qual a educação se torna possibilidade concreta de valorização dos sujeitos e de transformação social.

O Pacto pela EJA passa a ser mais do que uma política pública tornar-se uma política de Estado, isso implica continuidade, financiamento adequado, formação permanente para educadoras e educadores, e sobretudo, escuta ativa dos sujeitos da EJA. Implica também reconhecer a EJA como um campo legítimo de produção de

conhecimento, de inovação pedagógica e resistência aos modelos excludentes e utilitaristas de educação.

A formação docente, prevista no Pacto, é um ponto de grande relevância. Pois se torna um espaço de formação que dialoga com a realidade concreta dos educandos, sem essa ampliação de redes de apoio que valorize esse espaço como local de produção de saberes a EJA continuará sendo, em muitos casos, ofertada de forma empobrecida e descontextualizada.

Como afirma Di Pierro (2000), a EJA deve ser pensada a partir das demandas e das vivências dos sujeitos, com metodologias flexíveis, currículos abertos e tempos formativos respeitosos. Há que se iniciar essa reflexão pelos educadores e se esse não coloca sua práxis em análise o que visualizamos é um caminho que já vem sendo desenhado em todo o estado, que é o encerramento da oferta da modalidade onde a parcela da população que ficou na margem do processo educativo permanecerá sem oportunidade de ter acesso ao conhecimento.

Ao mesmo tempo, é preciso valorizar a atuação dos educadores populares, figura central nas políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. São eles que, muitas vezes de forma voluntária, constroem pontes entre a escola e a comunidade, entre o saber acadêmico e o saber da vida. O Pacto reconhece esse papel ao prever a formação de 60 mil educadores populares, o que representa uma oportunidade única de articular políticas de base com ações estruturantes.

É nesse horizonte que devemos olhar para o Pacto com criticidade, mas também com esperança. Como nos lembra Gadotti (2000), a educação de jovens e adultos é uma escola da cidadania, da democracia e da solidariedade. Portanto, mais do que metas e números, o que está em jogo é a possibilidade de construir uma sociedade em que ninguém seja invisível, em que cada pessoa tenha a oportunidade de ler, escrever, compreender e transformar o mundo em que vive.

Em síntese, a implementação do Pacto pela EJA em Mato Grosso é um campo de disputa, de possibilidades e de construção coletiva. Cabe a nós, educadoras e educadores comprometidos com a justiça social, acompanhar, tensionar, propor e fortalecer essa política, garantindo que ela não seja mais uma promessa interrompida, mas sim uma realidade viva na vida de milhares de brasileiras e brasileiros.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos foram construídas a partir de encontros formativos periódicos, realizados com professores regentes das turmas da EJA regular e do sistema prisional, com duração de duas horas cada. Esses momentos foram planejados de forma colaborativa, considerando, previamente, junto aos educadores, as temáticas que emergiam como pontos de atenção e reflexão no cotidiano escolar. A proposta buscou fortalecer metodologias ativas e participativas, promovendo espaços de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, nos quais os professores pudessem refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e desenvolver estratégias pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

A atividade central da proposta foi a produção de cartas pedagógicas, que se pautou primeiramente na contextualização da metodologia através das reflexões de Camini (2023), ela nos diz que, as cartas pedagógicas constituem um gênero de escrita que ultrapassa a mera comunicação entre interlocutores, configurando-se como prática reflexiva que articula experiência, memória e compromisso ético com a transformação social.

Nesse movimento, as cartas pedagógicas se tornam um espaço de diálogo crítico, no qual a palavra escrita assume caráter formativo e político. Ao mobilizar elementos autobiográficos, afetivos e analíticos, a escrita rompe com a rigidez de formatos acadêmicos tradicionais e aproxima teoria e prática, permitindo que a reflexão pedagógica emergja da própria experiência educativa.

Percebemos nos primeiros encontros da formação muita insegurança por parte dos docentes para realizar a atividade bem como estranhamento diante da proposta, já que escrever cartas não é mais habitual em nossa sociedade mediada pela tecnologia, contudo ao trabalharmos os conceitos de carta pedagógica e círculo de cultura, logo conseguimos observar confiança nas ações dos professores e nos surpreendemos com os resultados. Principalmente quando nos procuravam na busca por mais folhas personalizadas para continuar a redigir as cartas, uma das professoras escreveu 10 páginas, permeadas por vivências e emoções.

Após a escrita, as cartas foram compartilhadas por meio do Círculo de Cultura, Freire (1996) diz que, os Círculo de Cultura auxiliam a promover o diálogo, a escuta ativa e a reflexão coletiva, possibilita que os envolvidos tragam a reflexão diferentes contextos de aprendizagem, dificuldade enfrentadas, soluções adotadas e possibilidades de aprimoramento pedagógico. Esse espaço de troca e valorizou as experiências docentes, fortaleceu o compromisso com a aprendizagem significativa dos estudantes da EJA.

Para o autor o círculo de cultura, constituiu-se como metodologia pedagógica fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Diferente do modelo tradicional de ensino baseado na transmissão verticalizada de conteúdo. É espaço horizontal de troca de saberes, no qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos do processo educativo.

Para Freire (1987), nesse espaço a palavra deixa de ser mera repetição de conteúdos e passa a ser instrumento de leitura crítica do mundo, nesse sentido o diálogo assume caráter epistemológico e político, pois como afirma o autor “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo”. Assim os temas geradores emergem da própria realidade dos sujeitos, tornando-se ponto de partida par reflexão articulam experiências de vida e conhecimento sistematizados.

Nos momentos de partilha das escritas, instaurava-se um tempo outro, mais sensível e humano, no qual as palavras escritas ganhavam voz e significado. Aos poucos, era possível perceber os professores se desmontando das certezas impostas por um sistema de ensino cada vez mais mecanizado e tecnicista, permitindo-se reconstruir a própria prática e, sobretudo, ressignificar o sentido de ser docente. As narrativas revelavam emoções, inquietações e descobertas, transformando o espaço formativo em território de escuta, encontro e reconhecimento das experiências que, muitas vezes, permanecem silenciadas no cotidiano escolar.

As falas emocionadas traziam à tona a potência das vivências junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando o quanto o processo educativo se constrói nas relações humanas. Comparações entre estudantes da modalidade regular e da EJA emergiam com frequência, destacando a disposição, o interesse e a vontade de aprender presentes nas trajetórias dos sujeitos da EJA. Nessas partilhas, a aprendizagem aparecia

não apenas como aquisição de conteúdos, mas como movimento de resistência, esperança e reconstrução de caminhos, reafirmando a educação como prática viva, carregada de sentidos e possibilidades.

Entre as muitas vozes que ecoaram nesse processo, um sentimento comum atravessava as escritas e as falas: ser professor da EJA era experimentar a valorização do próprio trabalho e reconhecer-se como alguém que, de fato, faz diferença na vida de outros sujeitos. Os professores destacaram que, nessa modalidade, sentem-se mais respeitados e reconhecidos, tanto pelos estudantes quanto pelo próprio sentido que atribuem à docência. Assim, as partilhas revelaram que ensinar na EJA não é apenas exercer uma profissão, mas vivenciar um encontro humano que transforma, humaniza e fortalece o esperar na educação.

Nesse espaço formativo, algo sutil e profundo começou a acontecer. As palavras escritas e partilhadas abriram caminhos para um movimento de sensibilização e reflexão entre os professores, que, pouco a pouco, passaram a olhar para si mesmos e para a docência com novos sentidos. A escrita, entrelaçada à escuta coletiva, foi criando deslocamentos silenciosos, porém significativos, permitindo que os docentes revisitassem suas práticas, reconhecessem suas inquietações e ressignificassem o lugar que ocupam no processo educativo. Nesse movimento, a formação deixou de ser apenas espaço de orientação técnica e tornou-se território de encontro, cuidado e reconstrução de sentidos.

As práticas pedagógicas narradas por professores da Educação de Jovens e Adultos, por meio das cartas pedagógicas, revelaram uma escrita que ultrapassa o registro formal da docência e adentra o território sensível da memória, da experiência e da reflexão compartilhada. Ao escreverem sobre suas vivências, desafios e conquistas, os professores foram tecendo narrativas que entrelaçam razão e sensibilidade, revelando que ensinar na EJA é também construir vínculos, acolher histórias e reconhecer trajetórias marcadas por resistências e esperanças. As cartas, nesse sentido, tornaram-se espaços de escuta de si e do outro, permitindo que a docência emergisse como experiência viva, atravessada por encontros, emoções e aprendizagens.

Nesse processo, a escrita assumiu a forma do que Sato (2018) denomina de “confetos”, uma tessitura delicada entre conceitos e afetos, na qual o conhecimento se constrói não apenas pela racionalidade, mas também pelas emoções, pelas memórias e

pelas relações que atravessam os sujeitos. Assim, as cartas pedagógicas transformaram-se em espaços de elaboração crítica da prática docente, carregando marcas de trajetórias, inquietações e compromissos éticos com os estudantes da EJA. Mais do que registros, essas escritas tornaram-se testemunhos de uma docência que se humaniza, que se reinventa e que, ao narrar-se, encontra novos sentidos para continuar esperando.

Quando essas cartas são compartilhadas e lidas coletivamente, as narrativas individuais passam a circular no grupo, transformando experiências particulares em saber coletivo. Nesse processo, a escuta sensível e o diálogo entre professores possibilitam que memórias e desafios do cotidiano escolar sejam ressignificados à luz das vivências dos outros, fortalecendo vínculos profissionais e criando um espaço de formação que se constrói na partilha. Essa dinâmica dialoga com a compreensão de Tardif (2002) que nos fala que os saberes docentes são plurais e se constituem, em grande medida, a partir da experiência vivida no exercício da profissão.

Assim, ao circularem entre os professores, as cartas pedagógicas deixam de ser apenas narrativas pessoais e passam a constituir um campo de reflexão coletiva sobre o fazer docente na EJA, favorecendo a construção compartilhada de estratégias pedagógicas capazes de responder às complexidades dessa modalidade de ensino. Nesse movimento, os “confetos” emergem como potência formativa, pois articulam pensamento e sensibilidade, teoria e experiência, permitindo que o conhecimento pedagógico seja produzido também a partir das histórias que habitam o cotidiano da escola.

A comparação entre estudantes da educação regular e da EJA apareceu de forma recorrente, especialmente no que se refere ao interesse e à valorização da oportunidade de estudar, aspectos que mobilizam nos professores um profundo sentimento de responsabilidade e pertencimento à prática educativa. Ser professor da EJA foi descrito pelos participantes como uma experiência marcada por reconhecimento e valorização profissional, na qual os docentes se percebem como sujeitos capazes de transformar trajetórias e produzir impactos reais na vida dos estudantes.

No contexto da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o uso do Círculo de Cultura revelou-se especialmente significativo, pois possibilitou que os educadores se aproximem uns dos outros e tivessem a oportunidade de refletir

coletivamente sobre suas práticas pedagógicas, suas trajetórias formativas e as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa analisada revelou-se como um território fértil de encontros, escutas e reconstruções. A utilização da carta pedagógica, integrada ao círculo de cultura, emergiu como um potente dispositivo para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. Nesse movimento, a escrita deixou de ser apenas registro e passou a constituir-se como espaço de reflexão, memória e partilha, permitindo que os professores revisitassem suas práticas e atribuíssem novos sentidos à docência.

Ao escreverem suas cartas, os educadores deram voz às experiências vividas no cotidiano escolar, trazendo à tona desafios, inquietações e aprendizagens que, muitas vezes, permanecem silenciadas no exercício da docência. Cada narrativa carregava marcas singulares, mas, ao serem partilhadas, revelavam elementos comuns, atravessados por realidades semelhantes e desafios compartilhados. Assim, experiências individuais foram se entrelaçando, transformando-se em saberes coletivos e fortalecendo a dimensão formativa da prática docente.

Nesse processo, a escrita revelou-se como exercício de autoria e reconhecimento. Os professores passaram a se perceber como sujeitos ativos na produção do conhecimento educacional, reconhecendo suas vivências como fonte legítima de aprendizagem. A palavra escrita tornou-se ponte entre experiências, aproximando trajetórias e fortalecendo vínculos entre os educadores, que passaram a se reconhecer nas histórias uns dos outros.

Diferentemente de modelos tradicionais de formação continuada, frequentemente marcados por abordagens prescritivas e tecnicistas, essa proposta deslocou o foco para a valorização da experiência docente, da subjetividade e da autoria profissional. Nesse movimento, a formação deixou de ser espaço de reprodução de orientações e passou a constituir-se como espaço de construção coletiva, no qual os professores puderam refletir criticamente sobre suas práticas e reinventar seus modos de ensinar.

A articulação da escrita das cartas com os círculos de cultura ampliou ainda mais o potencial formativo dessa proposta. Nos momentos de partilha, instaurava-se um espaço de escuta sensível, no qual as narrativas ganhavam novos significados. As falas ecoavam, atravessavam experiências e provocavam deslocamentos, permitindo que os professores compreendessem suas práticas sob novos olhares e novas perspectivas.

Nesse ambiente formativo, os educadores assumiram o papel de protagonistas do processo educativo, fortalecendo vínculos profissionais e promovendo aprendizagens colaborativas. O círculo de cultura tornou-se espaço de diálogo, onde a palavra circulava e produzia sentidos, criando um movimento coletivo de reflexão e construção de saberes. Nesse encontro de vozes, a formação docente ganhou contornos mais humanos e sensíveis.

A experiência também evidenciou o papel relevante do Pacto pela EJA como política pública de formação continuada, ao promover espaços formativos baseados no diálogo, na reflexão coletiva e na problematização da prática pedagógica. Ao valorizar a escuta e a construção coletiva, a política formativa contribuiu para fortalecer a identidade docente e ampliar as possibilidades de atuação crítica no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

No contexto específico da EJA, marcado por trajetórias escolares interrompidas, diversidade de experiências de vida e desafios relacionados à permanência dos estudantes, práticas formativas fundamentadas no diálogo revelaram-se ainda mais necessárias. Ao refletirem coletivamente sobre suas práticas, os professores passaram a construir estratégias pedagógicas mais sensíveis às realidades dos educandos, reconhecendo a importância de práticas contextualizadas e humanizadoras.

Nesse movimento, a integração entre carta pedagógica, círculo de cultura e políticas públicas de formação continuada revelou-se como estratégia significativa para o fortalecimento da formação docente na EJA. A formação passou a ser compreendida como processo contínuo, alimentado pela troca de experiências, pela escuta e pela construção compartilhada de saberes.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente a importância da permanência e ampliação de práticas formativas que integrem a escrita de cartas pedagógicas e os círculos de cultura nos programas de formação continuada. Tais iniciativas fortalecem a

docência, consolidam espaços educativos mais democráticos e colaborativos e reafirmam a educação como prática viva, capaz de humanizar, transformar e manter aceso o esperançar no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 2006**.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos: políticas e perspectivas**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: uma proposta para o século XXI**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação**. Pacto pela Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 05 set. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO IV

MOVIMENTA SAEB E “COMPOR PARA RECOMPOR”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO ESTADO DE MATO GROSSO (MT)

Andréia Maria da Silva⁹;
Benedito Antonio dos Santos¹⁰;
Carlos Francisco Silva Batista¹¹;
Rozeli Ferreira¹²;
Marco Antônio Jamberci Lessa¹³;
Tiago Emanuel Lopes Neves¹⁴.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-04

RESUMO: Este estudo analisa como práticas articuladas entre gestão escolar e uso pedagógico das avaliações externas contribuem para a recomposição das aprendizagens em uma perspectiva formativa e inclusiva. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido na Escola Estadual Padre Tiago (Mirassol d'Oeste/MT), em 2025, a partir da implementação do Movimenta SAEB, vinculado ao PRA-MT, e do projeto “Compor para Recompôr”. A pesquisa baseia-se na análise de dados de avaliações externas (SAEB e CAED), registros pedagógicos e processos formativos docentes, envolvendo planejamento coletivo orientado por dados e práticas pedagógicas integradas. Os resultados indicam maior engajamento discente, fortalecimento do trabalho coletivo docente e ressignificação das avaliações externas como instrumento formativo, evidenciando que a recomposição das aprendizagens, para além de uma lógica conteudista, assume caráter ampliado, integrando dimensões cognitivas, sociais e culturais. Conclui-se que a articulação entre gestão, avaliação e prática pedagógica favorece a construção de uma cultura educacional mais inclusiva e orientada à formação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Movimenta SAEB; Recomposição das aprendizagens; Gestão escolar; Trabalho coletivo docente; Inclusão educacional.

9 <http://lattes.cnpq.br/6430688417797585>. <https://orcid.org/0009-0006-1584-163X>. E-mail: andrea-maria.silva@edu.mt.gov.br.

10 <http://lattes.cnpq.br/9593988405788809>. <https://orcid.org/0009-0009-2312-5547>. E-mail: benedito.santos@edu.mt.gov.br.

11 <http://lattes.cnpq.br/3537952176435998>. <https://orcid.org/0009-0007-1457-9497>. E-mail: c.mirassol@gmail.com.

12 <http://lattes.cnpq.br/2422816470478803>. <https://orcid.org/0009-0004-6272-9718>. E-mail: rozeli.ferreira@edu.mt.gov.br.

13 <http://lattes.cnpq.br/4854331748160635>. <https://orcid.org/0009-0004-1634-3929>. E-mail: marco.lessa@edu.mt.gov.br.

14 <https://orcid.org/0009-0007-0693-6431>. E-mail: tiago.neves@edu.mt.gov.br.

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Padre Tiago, situada no município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, oferta Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo a um público estudantil marcado por diversidade socioeconômica, cultural e acadêmica. Nesse contexto, a instituição assume o compromisso com uma formação que ultrapassa a dimensão conteudista, orientando-se pela construção de sujeitos críticos, participativos e socialmente comprometidos.

Entretanto, assim como grande parte das escolas públicas brasileiras, a unidade enfrenta desafios relacionados às defasagens de aprendizagem, à baixa frequência, à evasão escolar e às desigualdades educacionais, intensificadas nos últimos anos. Tais desafios tensionam as práticas pedagógicas e demandam da gestão escolar e do corpo docente a construção de estratégias que articulem, de forma intencional, avaliação, ensino e permanência escolar.

Diante desse cenário, em 2025, a escola implementou duas iniciativas pedagógicas interligadas: o Movimenta SAEB, articulado ao Plano de Recomposição das Aprendizagens de Mato Grosso (PRA-MT), e o projeto institucional “Compor para Recompor”, conduzido pela gestão escolar. Enquanto o primeiro se estruturou a partir da análise sistemática de indicadores educacionais — provenientes do SAEB, CAED e avaliações internas — com vistas ao planejamento pedagógico orientado por dados, o segundo ampliou o olhar sobre a recomposição das aprendizagens, integrando práticas culturais, esportivas e formativas ao processo educativo.

Nesse contexto, emerge a seguinte problemática: de que modo práticas articuladas entre gestão escolar e uso pedagógico das avaliações externas podem contribuir para a recomposição das aprendizagens, compreendida para além da recuperação de conteúdos, em uma perspectiva formativa, inclusiva e emancipatória?

Partimos do entendimento de que a recomposição das aprendizagens não pode ser reduzida a um procedimento técnico de reposição de conteúdos, mas deve ser compreendida como um processo pedagógico mais amplo, que envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire, ao defender uma educação dialógica e problematizadora, com Lev Vygotsky, ao evidenciar o papel das interações sociais no desenvolvimento das aprendizagens, e com

Dermeval Saviani, ao situar a escola como espaço de formação humana e mediação crítica do conhecimento.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar e sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Movimento SAEB e do projeto “Compor para Recompor”, evidenciando o papel da gestão escolar e do trabalho coletivo docente na recomposição das aprendizagens e seus impactos na cultura pedagógica da escola.

Ao propor essa análise, o texto busca contribuir com o debate educacional contemporâneo ao evidenciar que a recomposição das aprendizagens, quando articulada à gestão escolar, ao uso crítico das avaliações e ao fortalecimento do pertencimento estudantil, pode se constituir como prática formativa potente, capaz de ressignificar o processo educativo em direção a uma educação mais inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SAEB, AVALIAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), configura-se como um dos principais instrumentos de monitoramento da qualidade da educação pública no Brasil. Ao avaliar competências essenciais, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, o sistema produz indicadores que, quando apropriados criticamente pelas redes e unidades escolares, podem subsidiar o planejamento pedagógico e a tomada de decisões educacionais.

Freitas (2018) argumenta que as avaliações externas somente contribuem para a melhoria da qualidade do ensino quando são articuladas a processos formativos internos, sustentados pelo trabalho coletivo docente e pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica. De modo convergente, Luckesi (2011) defende que a avaliação deve assumir caráter diagnóstico, contínuo e formativo, constituindo-se como instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem, e não como mecanismo de controle ou exclusão.

No campo das políticas públicas, o Decreto nº 12.391/2025 institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, evidenciando a centralidade do tema no

cenário educacional contemporâneo. Tal política orienta estados e municípios a desenvolverem estratégias alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na garantia dos direitos de aprendizagem e na superação das defasagens educacionais. No contexto do estado de Mato Grosso, a Instrução Normativa nº 005/2025/SEDUC-MT regulamenta o Programa de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MT), reforçando a necessidade de planejamento pedagógico baseado em diagnósticos e no monitoramento contínuo das aprendizagens.

Contudo, a recomposição das aprendizagens, quando compreendida apenas como recuperação de conteúdos não assimilados, corre o risco de reproduzir práticas fragmentadas e pouco efetivas. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar essa concepção, compreendendo-a como um processo pedagógico que envolve não apenas dimensões cognitivas, mas também aspectos sociais, culturais e afetivos que atravessam o processo educativo.

Essa ampliação conceitual dialoga com Freire (1996), ao defender uma educação dialógica, problematizadora e centrada na formação de sujeitos críticos. Para o autor, o processo educativo deve partir da realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Assim, a recomposição das aprendizagens, à luz dessa perspectiva, não se restringe à recuperação de conteúdos, mas implica a criação de condições para que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de seu processo formativo.

De modo complementar, Vygotsky (1984) contribui para essa discussão ao evidenciar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas, especialmente na relação entre pares e professores. A noção de zona de desenvolvimento proximal permite compreender que o avanço das aprendizagens depende de intervenções pedagógicas intencionalmente organizadas, capazes de potencializar o desenvolvimento dos estudantes a partir de suas condições reais.

Nessa mesma direção, Saviani (1994), ao propor a pedagogia histórico-crítica, reforça o papel da escola como espaço de mediação entre o conhecimento sistematizado e a formação humana dos sujeitos. Para o autor, a educação deve possibilitar a apropriação crítica do saber historicamente produzido, contribuindo para a emancipação dos indivíduos e para a transformação social.

A partir desse conjunto de referenciais, compreende-se que a recomposição das aprendizagens demanda a articulação entre avaliação, gestão escolar e prática pedagógica, superando a fragmentação entre diagnóstico e intervenção. Tal articulação exige da gestão escolar a criação de condições institucionais que favoreçam o trabalho coletivo docente, o planejamento orientado por evidências e a construção de uma cultura pedagógica comprometida com a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens configura-se como um processo que transcende a dimensão técnica, assumindo caráter político-pedagógico, na medida em que implica decisões sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Assim, mais do que recuperar conteúdos, trata-se de ressignificar o próprio processo educativo, orientando-o por princípios de equidade, inclusão e formação humana integral.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, configurando-se como relato de experiência, na medida em que busca analisar, sistematizar e interpretar práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da gestão escolar, com foco na recomposição das aprendizagens. Tal abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais devem ser analisados em sua complexidade, considerando os contextos em que se inserem, as relações estabelecidas entre os sujeitos e os significados atribuídos às práticas (Minayo, 2001; Bogdan; Biklen, 1994).

A investigação foi realizada na Escola Estadual Padre Tiago, localizada no município de Mirassol d'Oeste – MT, ao longo do ano letivo de 2025, envolvendo estudantes do Ensino Médio, professores de diferentes áreas do conhecimento e a equipe gestora da instituição. O estudo está ancorado na análise de duas iniciativas pedagógicas articuladas: o Movimenta SAEB, vinculado ao Programa de Recomposição das Aprendizagens de Mato Grosso (PRA-MT), e o projeto institucional “Compor para Recompor”.

O desenvolvimento da pesquisa teve como ponto de partida o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, realizado por meio da análise de dados provenientes de

avaliações externas, com destaque para os resultados do SAEB e das avaliações disponibilizadas pelo CAEd, além de avaliações internas e registros pedagógicos institucionais. Esses dados permitiram identificar lacunas de aprendizagem, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, orientando o planejamento das intervenções pedagógicas.

A partir desse diagnóstico, foram organizadas sessões de estudo semanais com o corpo docente, com o objetivo de promover o planejamento coletivo, a análise crítica dos indicadores educacionais e a elaboração de estratégias de recomposição das aprendizagens. Essas sessões constituíram-se como espaços formativos e reflexivos, possibilitando a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores.

Na etapa de implementação, as ações pedagógicas foram desenvolvidas em sala de aula por meio de práticas diversificadas, incluindo sequências didáticas, atividades interdisciplinares e projetos formativos. Tais ações buscaram atender às especificidades dos estudantes, promovendo intervenções pedagógicas contextualizadas e alinhadas às necessidades identificadas no diagnóstico inicial.

O acompanhamento das ações foi realizado de forma contínua pela equipe gestora e pedagógica, por meio de observações em sala de aula, registros docentes, reuniões pedagógicas e análise do processo de aprendizagem. Esse processo permitiu ajustes nas estratégias adotadas, garantindo maior coerência entre planejamento, execução e avaliação.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, tomando como base os registros produzidos ao longo do processo, tais como relatórios pedagógicos, produções dos estudantes, indicadores de participação e desempenho, bem como as reflexões docentes realizadas nas sessões de estudo. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo possibilita a interpretação sistemática dos dados qualitativos, permitindo identificar categorias, recorrências e sentidos presentes nas práticas investigadas. Nesse sentido, a análise buscou compreender não apenas os resultados das ações, mas os significados atribuídos pelos sujeitos e os impactos das práticas na cultura pedagógica da escola.

Para a análise, os registros foram organizados em categorias relacionadas ao engajamento discente, ao trabalho coletivo docente, ao uso pedagógico das avaliações e

às evidências de aprendizagem. A interpretação considerou a recorrência desses aspectos em relatórios pedagógicos, produções dos estudantes, registros avaliativos e reflexões docentes, buscando triangular diferentes fontes e reduzir conclusões baseadas em observações isoladas.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu não apenas descrever as práticas desenvolvidas, mas analisá-las à luz de seus contextos, intencionalidades e resultados, evidenciando as potencialidades e os desafios da recomposição das aprendizagens no âmbito da gestão escolar.

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

MOVIMENTA SAEB: SESSÕES DE ESTUDOS SEMANAIS

As sessões de estudos semanais constituíram-se como eixo estruturante do Movimenta SAEB na Escola Estadual Padre Tiago, configurando-se não apenas como momentos de planejamento, mas como espaços formativos e reflexivos no interior da prática docente. Realizadas ao longo do ano letivo de 2025, essas sessões reuniram o corpo docente em torno da análise crítica de indicadores educacionais provenientes do SAEB, CAED e avaliações internas, orientando o planejamento pedagógico a partir de observações do quadro representativo.

Mais do que a leitura técnica de dados, o processo evidenciou um deslocamento na cultura pedagógica da escola, ao promover a ressignificação da avaliação externa como instrumento formativo. Tal movimento dialoga com Freitas (2018), ao defender a articulação entre avaliação externa e processos formativos internos.

A análise coletiva dos indicadores permitiu identificar tendências e lacunas de aprendizagem, além de promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, favorecendo a construção de intervenções mais intencionais e contextualizadas. Reconhecendo que as avaliações externas não contemplam integralmente as particularidades da escola e da comunidade, seus resultados foram articulados às avaliações elaboradas pelos docentes e aos registros locais. Desse modo, a avaliação assumiu caráter diagnóstico e mediador, conforme proposto por Luckesi (2011), como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

A organização das sessões em momentos de análise, planejamento e acompanhamento contribuiu para consolidar uma dinâmica de trabalho baseada na reflexão sobre a prática, no diálogo entre pares e na corresponsabilização pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Tal movimento aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática dialógica e coletiva (Freire, 1996), na qual o conhecimento é construído a partir da problematização da realidade.

Observou-se, nesse processo, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os docentes e a ampliação do repertório metodológico utilizado em sala de aula, conforme registrado nas sessões de estudo, nos planejamentos coletivos e nos relatórios pedagógicos. A sistematização dessas ações possibilitou acompanhar as aprendizagens e realizar ajustes contínuos nas estratégias adotadas.

APLICAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS (MOVIMENTA SAEB)

As estratégias elaboradas nas sessões de estudo foram implementadas em sala de aula por meio de práticas pedagógicas diversificadas, envolvendo atividades interdisciplinares, uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas. Entretanto, mais do que a diversidade de estratégias, destaca-se o caráter intencional dessas ações, orientadas pelas necessidades identificadas no diagnóstico inicial.

No que se refere ao uso de tecnologias, foram mobilizadas ferramentas digitais como Kahoot, Quizizz e Wordwall, voltadas à realização de atividades interativas e diagnósticas; Mentimeter, para a construção de enquetes e participação em tempo real; Padlet, como espaço colaborativo de socialização de produções e troca de saberes; Canva for Education, para a elaboração de materiais visuais e apresentações; além de recursos audiovisuais disponibilizados por meio do YouTube e YouTube EDU.

O uso dessas ferramentas esteve articulado a uma intencionalidade pedagógica voltada à ampliação da participação dos estudantes e à construção colaborativa do conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias apoiaram a mediação docente e favoreceram a interação, o protagonismo discente e o feedback imediato, elementos que se aproximam da concepção de aprendizagem mediada proposta por Vygotsky (1984).

A atuação da equipe pedagógica no acompanhamento das práticas mostrou-se fundamental para garantir a coerência entre o planejamento e a execução das ações. Esse acompanhamento contínuo contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, na qual as intervenções são constantemente avaliadas e reelaboradas à luz dos resultados observados, reforçando a concepção de avaliação formativa defendida por Luckesi (2011).

Dessa forma, evidencia-se que a recomposição das aprendizagens não se deu por meio de ações isoladas, mas como resultado de um processo sistemático de planejamento, intervenção e acompanhamento, articulado coletivamente pela equipe escolar.

PROJETO “COMPOR PARA RECOMPOR”: GESTÃO E APRENDIZAGEM INTEGRADA

O projeto “Compor para Recompôr” ampliou a compreensão da recomposição das aprendizagens ao integrá-la a dimensões culturais, sociais e afetivas do processo educativo. Ao articular atividades como semana de acolhida, interclasse, sarau filosófico e eventos culturais, a escola promoveu experiências que fortaleceram o pertencimento dos estudantes e sua relação com o ambiente escolar.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas evidenciam uma concepção ampliada de aprendizagem, na qual o desenvolvimento dos estudantes não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve também aspectos relacionados à convivência, à participação e à construção de vínculos. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de educação como prática social e formativa defendida por Saviani (1994), ao compreender a escola como espaço de formação humana integral.

Figura 1: Atividade de interclasse: Vôlei Mesa.



Fonte: Acervo da escola.

A realização dessas atividades evidencia a articulação entre aprendizagem, convivência e cultura escolar, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico e participativo.

Outra ação relevante foi a atividade interdisciplinar envolvendo a avaliação corporal (IMC e RCQ), que possibilitou aos estudantes retomar e aprofundar conhecimentos relacionados à saúde e qualidade de vida. A proposta articulou conteúdos de Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física e Linguagens, promovendo uma abordagem integrada do conhecimento.

Inicialmente, foram retomados os conceitos teóricos e as fórmulas necessárias, seguidos de uma etapa prática de coleta de dados (peso, altura e circunferência corporal), na qual os estudantes aplicaram conhecimentos matemáticos de razão e proporção. Posteriormente, os resultados foram analisados e interpretados, possibilitando reflexões sobre hábitos de vida e saúde.

Figura 2: Atividade prática de avaliação corporal.



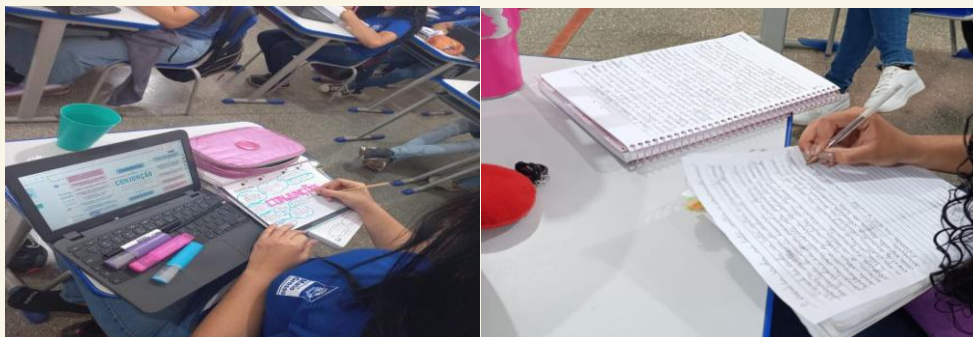
Fonte: Acervo da escola.

Essa atividade representa a relação entre conhecimento científico e práticas cotidianas, o que favorece uma aprendizagem significativa e contextualizada, em consonância com a perspectiva de mediação defendida por Vygotsky (1984).

No âmbito das atividades culturais, a realização da Festa Junina constituiu-se como espaço de integração entre saberes escolares e cultura popular. Os estudantes

participaram de pesquisas sobre elementos culturais, produção de jogos e organização das atividades, mobilizando conhecimentos de diferentes áreas.

Figura 3: Atividades de pesquisas teóricas dos estudantes.



Fonte: Acervo da escola.

Essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, organizacionais e colaborativas, além de fortalecerem o vínculo dos estudantes com a escola, aspecto fundamental para a permanência e o engajamento.

De modo complementar, o Sarau Filosófico proporcionou aos estudantes a oportunidade de expressar ideias, desenvolver leitura crítica e ampliar seu repertório cultural, reforçando o caráter formativo das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Dessa forma, as ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Compor para Recompor” indicam que a recomposição das aprendizagens, quando articulada ao engajamento, à cultura e à participação ativa dos estudantes, tende a produzir efeitos mais consistentes no processo educativo, em diálogo com a concepção freireana de educação como prática emancipatória (Freire, 1996).

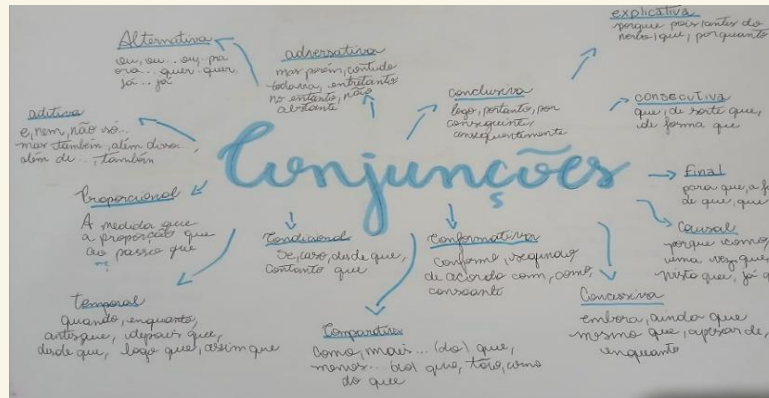
USO DE TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O uso de tecnologias digitais no processo de recomposição das aprendizagens constituiu um recurso pedagógico relevante, especialmente para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à interpretação e à produção textual.

A proposta pedagógica desenvolvida para o trabalho, relacionada ao uso das conjunções, partiu de uma abordagem que integrou organização conceitual, produção

colaborativa e mediação docente. Inicialmente, os estudantes foram orientados a sistematizar o conteúdo por meio da construção de mapas mentais, favorecendo a organização das ideias e a compreensão das diferentes funções das conjunções.

Figura 4: Produção de mapas mentais.



Fonte: Acervo da escola.

Na sequência, os alunos foram convidados a elaborar questões de múltipla escolha com base no conteúdo estudado, promovendo não apenas a revisão conceitual, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia no processo de aprendizagem. Essas produções foram compartilhadas em ambiente digital colaborativo, permitindo a interação entre os estudantes e a análise coletiva das respostas.

Figura 5: Atividades desenvolvidas em ambiente digital colaborativo

[illegible]

Fonte: Acervo da escola.

A etapa final da atividade consistiu na produção textual coletiva, na qual cada estudante deveria utilizar uma conjunção previamente sorteada, contribuindo para a construção de um texto narrativo coeso e coerente. Essa dinâmica favoreceu a aplicação prática dos conhecimentos, evidenciando a compreensão das relações lógico-semânticas estabelecidas pelas conjunções.

A utilização de ferramentas digitais, como o Padlet e outros recursos interativos, possibilitou maior engajamento dos estudantes, além de favorecer a participação ativa e o feedback imediato. Nesse sentido, com o uso dessas ferramentas digitais, pode-se contextualizar os resultados com os alunos, o que lhes proporcionou interações e a construção do conhecimento em consonância com a perspectiva de aprendizagem mediada proposta por Vygotsky (1984).

Os resultados observados indicam avanços na compreensão das relações linguísticas, na coesão textual e na participação dos estudantes, evidenciando que práticas pedagógicas organizadas de forma colaborativa e mediadas pela docência podem contribuir significativamente para a recomposição das aprendizagens.

Ao mesmo tempo, as dificuldades iniciais apresentadas por alguns estudantes, especialmente na distinção entre tipos de conjunções e na adequação ao contexto de uso, evidenciam que o processo de recomposição não ocorre de forma linear. Tal constatação reforça a necessidade de intervenções contínuas, acompanhamento individualizado e flexibilidade metodológica por parte do professor, compreendendo a aprendizagem como processo dinâmico e em constante construção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das ações desenvolvidas no âmbito do Movimenta SAEB e do projeto “Compor para Recompor” evidencia que a recomposição das aprendizagens, quando orientada por uma perspectiva formativa e articulada à gestão escolar, produz impactos que ultrapassam a dimensão estritamente cognitiva, alcançando aspectos relacionados ao engajamento, à participação e à permanência dos estudantes na escola. Nesse movimento, compreende-se que o SAEB, embora não contemple integralmente as especificidades da escola e de seus estudantes, oferece indicadores que, interpretados criticamente e

articulados aos diagnósticos internos, podem subsidiar ações voltadas às necessidades locais.

Observou-se maior engajamento discente nas atividades escolares, sobretudo naquelas que envolveram metodologias ativas e práticas interdisciplinares. Esse resultado é compatível com a perspectiva de Vygotsky (1984), segundo a qual a aprendizagem se fortalece por meio da interação social e da mediação pedagógica, elementos presentes nas estratégias desenvolvidas ao longo do processo.

Paralelamente, verificou-se o fortalecimento do trabalho coletivo docente, especialmente nas sessões de estudo, que promoveram espaços de reflexão, planejamento e análise conjunta das práticas pedagógicas. Tal dinâmica aproxima-se da concepção de formação docente como processo contínuo e colaborativo, em consonância com Freire (1996), ao compreender a prática educativa como ação dialógica e construída coletivamente.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das avaliações externas, que passaram a ser compreendidas como instrumentos diagnósticos capazes de orientar o planejamento pedagógico e as intervenções em sala de aula. A leitura crítica desses resultados mobilizou ações docentes voltadas ao fortalecimento das aprendizagens. Esse resultado dialoga diretamente com Freitas (2018), ao destacar a importância da apropriação pedagógica dos dados avaliativos para a melhoria da qualidade do ensino, e com Luckesi (2011), ao defender a avaliação como prática mediadora do processo de aprendizagem.

A integração entre currículo e cultura escolar, promovida pelas ações do projeto “Compor para Recompor”, também se mostrou como elemento significativo na recomposição das aprendizagens. As atividades culturais, esportivas e formativas contribuíram para o fortalecimento do pertencimento dos estudantes e para a construção de vínculos com a escola, aspecto fundamental para a permanência e o envolvimento no processo educativo. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de educação defendida por Saviani (1994), ao compreender a escola como espaço de formação humana integral.

No que se refere às aprendizagens, os registros analisados apontaram avanços nas habilidades relacionadas à leitura, à interpretação de textos e à resolução de problemas matemáticos. Embora esses avanços não tenham ocorrido de modo homogêneo entre todos os estudantes, as produções discentes, os registros avaliativos e a maior participação

nas atividades propostas constituem evidências qualitativas de progresso ao longo das ações.

Entretanto, o processo também revelou desafios importantes, como a resistência inicial de alguns estudantes, dificuldades de organização do tempo pedagógico e a presença de lacunas mais profundas de aprendizagem em determinados casos. Tais aspectos evidenciam que a recomposição das aprendizagens não ocorre de forma imediata ou linear, exigindo continuidade, acompanhamento sistemático e flexibilidade nas estratégias pedagógicas.

Dessa forma, os resultados indicam que a recomposição das aprendizagens, quando articulada ao trabalho coletivo docente, ao uso pedagógico das avaliações e ao fortalecimento do pertencimento estudantil, configura-se como uma prática pedagógica ampliada, que integra ensino, avaliação e formação humana. Nessa perspectiva, a recomposição deixa de ser compreendida como recuperação pontual de conteúdos e passa a se constituir como processo contínuo, contextualizado e orientado por princípios de equidade e inclusão.

CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam que a articulação entre o Movimenta SAEB e o projeto “Compor para Recompor” favoreceu a construção de um processo de recomposição orientado por dados e sustentado por práticas pedagógicas intencionais, coletivas e contextualizadas. Nesse contexto, as avaliações externas passaram a ser compreendidas como instrumentos diagnósticos que mobilizaram a revisão do planejamento e a realização de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das aprendizagens.

Destaca-se o papel da gestão escolar na promoção de espaços formativos e no fortalecimento do trabalho coletivo docente, evidenciando que a recomposição das aprendizagens se efetiva por meio de processos institucionais contínuos e colaborativos. Além disso, as ações desenvolvidas indicam que a recomposição se fortalece quando articulada ao engajamento, ao pertencimento e à participação ativa dos estudantes, ampliando a compreensão da aprendizagem para além da dimensão cognitiva.

Entretanto, o processo não ocorre de forma linear, sendo atravessado por desafios que demandam continuidade das ações, acompanhamento sistemático e constante reelaboração das práticas pedagógicas.

Conclui-se que a recomposição das aprendizagens, quando integrada à gestão escolar, ao trabalho coletivo docente e ao uso crítico das avaliações, configura-se como estratégia potente para a promoção da equidade educacional, contribuindo para a ressignificação do processo educativo no contexto da educação pública.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 12.391, de 2025. **Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF, 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): documento de referência**. Brasília, DF: INEP, 2023
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação: da prática à teoria**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Normativa nº 005/2025/SEDUC-MT. **Dispõe sobre o Programa de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MT)**. Cuiabá, 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO V

MODELAGEM DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Lidiane Ferreira do Nascimento Tolló¹⁵.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-05

RESUMO: O presente relato apresenta uma proposta de recomposição das aprendizagens no componente curricular de Ciências da Natureza, com foco no estudo do sistema reprodutor humano. A atividade visa retomar conhecimentos essenciais relacionados à anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino, promovendo a aprendizagem significativa por meio de metodologias ativas, como a construção de maquetes didáticas. A proposta articula habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as competências relacionadas à investigação científica, à interpretação de modelos explicativos e à tomada de decisões conscientes sobre saúde reprodutiva feminina e masculina. Os resultados demonstraram o fortalecimento do trabalho colaborativo, o desenvolvimento do pensamento científico e a consolidação dos conhecimentos científicos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Recomposição das aprendizagens; Sistema reprodutor humano; Metodologias ativas; BNCC; Ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

A Recomposição das Aprendizagens (RA) integrou um projeto desenvolvido por uma escola no interior do estado de Mato Grosso ao longo do ano de 2025, com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e significativas. Fundamentada na práxis — entendida como a articulação entre teoria e prática — a proposta parte do princípio de que a aprendizagem se fortalece quando o conteúdo dialoga com a realidade dos estudantes e com suas vivências.

No contexto educacional contemporâneo, especialmente após o período pandêmico, a RA tem se mostrado uma estratégia essencial para enfrentar as defasagens de aprendizagem evidenciadas nos últimos anos. No componente curricular de Biologia, pertencente à área de Ciências da Natureza, a retomada de conteúdos estruturantes tornou-se indispensável para assegurar a compreensão dos fenômenos biológicos e contribuir para a formação científica dos estudantes.

15 <https://orcid.org/0009-0003-9513-1424>. E-mail: lidiane.tollo@edu.mt.gov.br.

Entre esses conteúdos, destaca-se o estudo do sistema reprodutor humano, tema fundamental para a compreensão do funcionamento do corpo, da continuidade da vida e da promoção da saúde reprodutiva. Esse conteúdo integra a apostila do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso (SEE-MT) e demanda abordagens pedagógicas que favoreçam a visualização, a contextualização e a participação ativa dos alunos. Além disso, requer sensibilidade e responsabilidade em sua condução, considerando que assuntos relacionados à sexualidade ainda podem ser permeados por tabus e resistências socioculturais.

A escolha dessa temática justifica-se também pelo perfil dos estudantes atendidos no Ensino Médio, majoritariamente adolescentes. Essa fase do desenvolvimento humano é marcada por intensas transformações biológicas, hormonais, emocionais e sociais, constituindo-se como período de construção da identidade, ampliação das relações interpessoais e descobertas que influenciam diretamente a formação integral do jovem.

Nesse cenário, emergem questionamentos acerca da puberdade, das mudanças corporais, da sexualidade, dos vínculos afetivos, da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e da gravidez na adolescência. Quando tais dúvidas não encontram espaço seguro e fundamentado no ambiente escolar, acabam sendo respondidas por informações fragmentadas, redes sociais ou crenças populares, o que pode contribuir para a disseminação de mitos e desinformações.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental trabalhar esses conteúdos de maneira estruturada, científica e responsável. Uma abordagem pedagógica pautada em evidências e alinhada às competências formativas do Ensino Médio contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da tomada de decisões conscientes. Além disso, fortalece a promoção da saúde, o respeito às diferenças e a construção de relações responsáveis, assegurando uma educação sexual que ultrapasse o aspecto meramente biológico e contemple dimensões éticas, sociais e emocionais essenciais à formação cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma proposta de recomposição das aprendizagens no ensino de Biologia, por meio de estratégias que articulam teoria e prática, visando potencializar o engajamento e favorecer a consolidação significativa dos conhecimentos científicos.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de recomposição das aprendizagens foi desenvolvida com estudantes dos Primeiros Anos das turmas C e E do Ensino Médio, tendo como foco a compreensão do sistema reprodutor humano a partir da articulação entre aspectos anatômicos e fisiológicos. O planejamento da atividade partiu da necessidade de superar lacunas conceituais identificadas previamente, especialmente no que se refere à compreensão integrada das estruturas e funções dos sistemas reprodutores masculino e feminino.

Inicialmente, foram realizadas aulas expositivas dialogadas, com o apoio de recursos visuais, como slides, esquemas e diagramas, possibilitando a retomada dos conceitos fundamentais. Nesse momento, buscou-se promover não apenas a memorização das estruturas — como testículos, epidídimo, ductos deferentes, ovários, tubas uterinas e útero —, mas a compreensão de suas funções e inter-relações no processo reprodutivo.

Na sequência, os estudantes participaram de atividades individuais de sistematização, envolvendo pintura, recorte e identificação de estruturas anatômicas. Essa etapa teve como finalidade consolidar conhecimentos prévios e preparar os alunos para uma participação mais ativa nas etapas posteriores, favorecendo a construção progressiva do conhecimento.

A etapa seguinte consistiu na organização dos estudantes em grupos heterogêneos, considerando diferentes perfis de participação, com o objetivo de promover a colaboração e o apoio mútuo. Cada grupo ficou responsável pela construção de uma maquete representativa de um dos sistemas reprodutores, sendo orientado a contemplar aspectos anatômicos, funcionais e explicativos.

A divisão de tarefas dentro dos grupos — envolvendo pesquisa teórica, planejamento, construção do modelo e preparação da apresentação — possibilitou a participação efetiva de todos os integrantes, respeitando suas habilidades individuais. Essa organização favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à interpretação de modelos explicativos e à argumentação científica, em consonância com as habilidades previstas na BNCC.

A construção das maquetes configurou-se como uma estratégia metodológica ativa, permitindo que os estudantes transformassem conceitos abstratos em

representações concretas. À luz da teoria da aprendizagem significativa, esse processo favorece a ancoragem de novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes, ampliando a compreensão e a retenção dos conteúdos.

Durante o desenvolvimento da atividade, emergiram desafios importantes, especialmente relacionados ao constrangimento inicial de alguns estudantes em lidar com a temática. Considerando a sensibilidade do conteúdo, foi necessária a realização de intervenções pedagógicas baseadas no diálogo e na escuta, reafirmando o caráter científico da proposta e sua relevância para a promoção da saúde e do autoconhecimento.

A flexibilização das funções dentro dos grupos mostrou-se uma estratégia eficaz para garantir a participação de todos, respeitando limites individuais e promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Essa mediação pedagógica foi fundamental para transformar resistências iniciais em engajamento progressivo.

Outro desafio observado foi a dificuldade na representação proporcional das estruturas anatômicas. Para superá-lo, foram utilizadas imagens de referência e orientações sobre escala, possibilitando maior precisão nos modelos construídos e ampliando a compreensão espacial dos estudantes.

No momento das apresentações, evidenciou-se maior segurança dos alunos na explicação das estruturas e de suas funções, estabelecendo relações entre anatomia e fisiologia. A socialização dos trabalhos favoreceu o desenvolvimento da comunicação científica, da argumentação e do pensamento crítico.

O processo foi finalizado com um debate orientado sobre a importância da saúde reprodutiva, abordando aspectos relacionados à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e tomada de decisões conscientes. Esse momento ampliou a dimensão formativa da atividade, articulando conhecimentos científicos a questões sociais e pessoais relevantes para os estudantes.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando o envolvimento nas atividades, a qualidade das produções, a clareza das explicações e o percurso de aprendizagem. Ao valorizar não apenas o produto final, mas todo o processo, buscou-se reconhecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

De modo geral, a experiência evidenciou que a utilização de metodologias ativas, associada à mediação pedagógica sensível e intencional, contribui significativamente para a recomposição das aprendizagens, promovendo não apenas a consolidação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Figura 01: Confecção de modelos.



Fonte: Acervo da autora (2025).

CONCLUSÃO

A proposta de recomposição das aprendizagens apresentada demonstrou-se eficaz para a retomada e consolidação dos conhecimentos sobre o sistema reprodutor humano, ao articular conteúdos científicos, metodologias ativas e habilidades previstas na BNCC. A construção de maquetes possibilitou uma aprendizagem mais significativa, favorecendo a compreensão integrada entre anatomia e fisiologia, além de estimular o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil.

Dessa forma, a atividade contribuiu para o desenvolvimento do pensamento científico, da autonomia e da responsabilidade dos estudantes em relação à saúde reprodutiva, reforçando a importância de práticas pedagógicas dinâmicas e contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem.

De modo geral, apesar dos pequenos obstáculos iniciais — como timidez, constrangimento e organização interna dos grupos — a mediação pedagógica baseada no diálogo, no respeito e na flexibilização das funções garantiu participação efetiva e

aprendizado consistente. A experiência mostrou que, quando conduzida com planejamento e sensibilidade, a prática com maquetes do sistema reprodutor no Ensino Médio não apenas amplia a compreensão científica, mas também fortalece a maturidade, o respeito e a responsabilidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

CAPÍTULO VI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A LEI HENRY BOREL ATRAVÉS DO TEATRO

Andréia Maria da Silva¹⁶;
Ana Paula Rodrigues de Souza¹⁷;
Giancarlo Marinho Costa¹⁸;
José Humberto Veríssimo Zuchetti¹⁹;
Rozeli Ferreira²⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-06

RESUMO: Este relato versa sobre o estudo da Lei 14.344/22, também conhecida como Lei Henry Borel em uma relação de intertextualidade com o conto de fadas “João e Maria”, escrito pelos Irmãos Grimm, a partir da encenação teatral. Assim, em cumprimento às habilidades correspondentes à disciplina “Trilha de Aprofundamento – Linguagens e suas tecnologias” e ao projeto de “Mediação de conflitos” em uma escola localizada no interior do Estado de Mato Grosso, surgiu a oportunidade de trabalhar a lei, de modo a promover a conscientização sobre a violência doméstica contra a criança e ao adolescente, de forma mais dinâmica e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Lei Henry Borel; João e Mari; Peça teatral.

INTRODUÇÃO

A proposta de trabalhar a Lei Henry Borel na relação intertextual com o conto de fadas “João e Maria”, escrito pelos Irmãos Grimm, por meio da encenação teatral, foi elaborada após a observação realizada por professores de diferentes componentes curriculares, na qual ficou constatada o pouco interesse demonstrado pela maioria dos alunos de turmas do Ensino Médio, quando o tema central de determinadas aulas se voltava para o estudo de legislações ou textos literários.

Nesse direcionamento, é importante destacar que no ano de letivo de 2024, o texto normativo foi abordado em diversas ocasiões, principalmente, nas atividades desenvolvidas pela “Mediação escolar”, projeto esse, que na escola foi desenvolvido de

16 <http://lattes.cnpq.br/6430688417797585>. <https://orcid.org/0009-0006-1584-163X>. E-mail: andrea-maria.silva@edu.mt.gov.br.

17 <http://lattes.cnpq.br/7641232469647919>. <https://orcid.org/0009-0007-2966-4504>. E-mail: ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br.

18 <http://lattes.cnpq.br/8104016756612825>. <https://orcid.org/0009-0009-7056-4630>. E-mail: giancarlo.costa@edu.mt.gov.br.

19 <http://lattes.cnpq.br/4055811712995755>. <https://orcid.org/0000-0002-6905-4205>. E-mail: professor-humbertovz@gmail.com.

20 <http://lattes.cnpq.br/2422816470478803>. <https://orcid.org/0009-0004-6272-9718>. E-mail: rozeli.ferreira@edu.mt.gov.br.

forma multidisciplinar, para que assim os temas elencados fossem trabalhados em contextos e perspectivas diferentes.

Diante da situação, e levando em consideração o baixo consumo de leitura literária por parte da maioria dos estudantes da realidade atual de nossa escola, elaboramos uma prática pedagógica provocativa, de modo a conduzir nosso público-alvo a experimentar o estudo de textos normativos e literários em conjunturas diferenciadas. E, entre as inúmeras possibilidades, optamos por discutir a Lei Henry Borel em consonância com o conto de fadas “João e Maria”, através da encenação teatral. Dessa forma, para a realização do trabalho, selecionamos os discentes do 2º Ano A – Ensino Médio, estes que ficaram incumbidos de fazerem a leitura de ambos os textos, apontando para os aspectos de maior importância e os pontos de convergências, a intertextualidade, propriamente dita.

A leitura de dos textos em discussão foi sugerida na condição de atividade extraclasse. Assim sendo, foi estipulado um prazo de uma semana afim de que os alunos cumprissem com essa etapa do trabalho. Na semana seguinte, durante as aulas de Trilha de Aprofundamento – Linguagem e suas tecnologias, os alunos foram convidados a participarem da socialização sobre o assunto central dos dois e a estruturação de cada um, apontando também para os elementos que permitiam estabelecer a relação intertextual entre as materialidades em análise.

Posteriormente, a professora disponibilizou diversas atividades sobre o conteúdo abordado, tais como: questionários e quizzes, na intenção possibilitar melhor fixação do conteúdo. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos: o grupo 1 foi composto por 6 alunos que foram designados à elaboração do roteiro e a atuação no teatro. O restante da turma, 20 alunos, estes se encarregaram da produção do cenário (confeção de materiais, montagem da estrutura e decoração dos espaços) a serem usados durante a apresentação teatral.

A organização do cenário e os ensaios preparatórios ocuparam em torno de 18 aulas que corresponde ao componente curricular citado acima. Então, quando os alunos e todos os elementos da peça finalmente ficaram prontos, foi o momento de apresentar a peça ao público. Em meio ao nervosismo e a insegurança para atuar, os alunos realizaram 12 encenações abertas ao público, 9 sequenciais no período matutino, 2 no período

noturno, uma seguida da outra, e uma apresentação específica, no período da manhã, dois dias após as primeiras encenações, esta última foi realizada para atender aos alunos que frequentam a APAE. Cada apresentação teve cerca de 20 minutos de duração, e ao final de todas foi possível ver a satisfação de todos os envolvidos. Discutir temas relevantes para a sociedade a partir do teatro nos levou a refletir sobre a maneira como a encenação abre portas para que temas, como a violência doméstica contra crianças e adolescentes, sejam vivenciados, de maneira significativa, causando maior efeito tanto para os alunos responsáveis pela atuação, quanto para o público convidado a assistir o ato.

A LEI 14.344/2022 – HENRY BOREL

A Lei 14.344/2022 foi inspirada no caso trágico em que o menino Brasileiro de 4 anos, chamado de Henry Borel, foi brutalmente assassinado em 2021. Henry Borel sofreu várias lesões internas, após ter sido golpeado e morreu em decorrência de um traumatismo craniano. Sua mãe Monique Medeiros e seu padrasto, Jairo Souza Santos foram acusados e presos pelo assassinato da criança. A Lei Henry Borel é um marco legal no Brasil, visto que estabelece mecanismos rigorosos para a prevenção e o combate à violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes, como pode ser observado nas disposições a seguir.

A Lei 14.344, de 24 de Maio de 2022 Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências.

Art. 2º Configura violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente qualquer ação ou omissão que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico ou dano patrimonial.

Diante de tais determinações, nota-se que a referida lei busca preencher lacunas na legislação existente e garantir maior proteção aos menores de idade, vítimas de crimes dessa natureza. E, por se tratar de um fato bastante evidenciado na realidade de muitos países, principalmente, no Brasil, as discussões acerca da violência doméstica e familiar

contra a criança e o adolescente, se estendeu também para o âmbito escolar. Assim sendo, entre os tópicos temáticos que foram abordados na Mediação Escolar em 2024, determinados pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, encontrava-se a Lei 14.344/2022, que na referida escola, foi discutido durante o todo o mês de agosto, por diversos componentes curricular, principalmente, pela Trilha de aprofundamento – Linguagens e suas tecnologias.

O CONTO DE FADAS “JOÃO E MARIA” E A LEITURA LITERÁRIA

Sempre que nos propomos a discursar sobre a importância da leitura literária para a formação de sujeitos ativos e engajados socialmente, é preciso lembrarmos a fala do crítico brasileiro, Antonio Candido (2011, p. 182), quando o autor afirmou que “a literatura devolve a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” A assertiva de Candido é indiscutível ao que tange a condição formadora que compete a esfera literária.

Logo, ao levar em consideração as ponderações do autor, procuramos direcionar a leitura e análise do conto de fadas “João e Maria” em paralelo com a Lei Henry Borel, na intenção de tornar o contato dos discentes com tal materialidade, mais dinâmico e significativo. Pois, a atividade teatral produzida e encenada pelos alunos do 2º Ano A, mostrou que o contato direto dos alunos com o público, durante a dramatização, provocou inquietações diversas, na medida que o mote central de uma maneira ou de outra afeta a coletividade.

A escolha pelo referido conto de fadas se deu devido ao gênero conto ser uma narrativa menos complexa quando comparado a outros gêneros narrativos, como é o caso da novela ou do romance. É necessário destacar, também, que o conto “João e Maria” foi selecionado, porque ele traz uma abordagem bastante clara e significativa em relação à violência doméstica e familiar envolvendo crianças. A narrativa serve de alerta para os perigos que as crianças podem enfrentar no contexto familiar, bem como, oferece oportunidade para que a sociedade possa refletir sobre o seu papel ao que tange a responsabilidade e a proteção das crianças.

INTERTEXTUALIDADE ENTRE A LEI HENRY BOREL E O CONTO DE FADAS “JOÃO E MARIA”

A intertextualidade entre “João e Maria” e a Lei Henry Borel nos mostra como a literatura e as legislação vigente no país podem ser relacionadas de modo a promover a reflexão e a mudança social. Ao analisar essas duas narrativas, os sujeitos envolvidos são levados a questionar sobre o papel ativo na luta pela proteção da criança e do adolescente e reconhecer a importância de leis como a Henry Borel para garantia de um futuro mais promissor, no qual a comunidade menor de idade possa ser melhor amparada.

Embora não seja explícito no conto de fadas “João e Maria”, é possível inferir que se alguma personagem tivesse se mobilizado ao ponto de intervir, João e Maria poderiam ter sido poupados das agressões psicológicas e patrimoniais que vivenciaram. Henry Borel, assim como João e Maria, também foi vítima da negligência parental. Tanto João e Maria quanto Henry Borel representam a figura da criança vulnerável, exposta aos caprichos e violência dos adultos.

Seguindo esse direcionamento, a comparação entre ambos os textos nos permite estabelecer um diálogo entre ficção e realidade, entre passado e presente, uma vez que, que são materialidades distintas que alertam para a importância da proteção da criança e adolescente expostos à diversos tipos de violências que acontecem ou que podem vir a acontecer no convívio domiciliar, vitimizando crianças e adolescentes.

Logo, ao adaptar a história de Henry Borel e o conto de fadas “João e Maria”, para o palco, foi importante, porque levamos o público a refletirem sobre um tema complexo e recorrente em nossa sociedade. O teatro é uma das mais antigas formas de expressão artística e possui um poder único de transformar matérias abstratas em experiências mais concretas, emocionantes e pessoais. As personagens da peça teatral “João e Maria” encenada nas dependências da escola deram voz às vítimas de violência doméstica e familiar, tornando a lei e o conto em questão mais tangíveis e compreensíveis.

CONSIDERAÇÕES

Ao conectar uma história real e trágica com uma narrativa ficcional, somos levados a analisarmos diferentes temas, como é o caso da violência contra crianças e

adolescentes, proteção e justiça de uma maneira mais profunda e abrangente. Tanto a lei quanto o conto evidenciam a fragilidade ora de crianças, ora de adolescentes e a importância de se criar espaços e ambientes seguros para o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Por certo, histórias e contos de fadas podem ser ferramentas poderosas para conscientizar a sociedade em relação a problemas sociais e promover mudanças. Em suma, relacionar a leitura de textos normativos com contextos literários é meio bastante eficaz para aqueles que procuram formas de ensino diversificadas, mais atrativas e significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022.** Dispõe sobre o combate e proteção da criança contra a violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente. Brasília: Secretaria Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114344.htm. Acesso em 11 de março de 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** 5º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **João e Maria.** Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria da Alfabetização Sealf. Distrito Federal, 2020.

CAPÍTULO VII

OBMEP: SOMOS TODOS APRENDIZES

Eduardo de Jesus Madalena²¹.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-07

RESUMO: A resolução de problemas constitui uma estratégia essencial para o ensino e a aprendizagem da Matemática, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da capacidade investigativa dos estudantes. Nesse contexto, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) destaca-se como uma importante política educacional voltada ao estímulo do estudo da Matemática, à identificação de talentos e à valorização do desempenho acadêmico. Este trabalho apresenta um projeto de intervenção desenvolvido em uma escola no interior do Estado de Mato Grosso, motivado pela redução do interesse dos estudantes em participar da OBMEP e pela queda significativa nos resultados obtidos pela instituição após o período pandêmico. Enquanto, entre 2017 e 2021, a escola conquistou medalhas, menções honrosas e premiações para professores e para a própria instituição, entre 2022 e 2025 foram registradas apenas três menções honrosas. Para reverter esse cenário, o projeto propõe a realização de estudos dirigidos semanais destinados aos estudantes que tenham disponibilidade em participar, com foco no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, interpretação de situações matemáticas e aprofundamento dos conteúdos exigidos pela competição. Com isso, espera-se que a iniciativa contribua para o fortalecimento da cultura matemática na escola, aumente o interesse dos estudantes pela olimpíada e possibilite a retomada dos resultados de destaque anteriormente alcançados pela instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de matemática; OBMEP; Resolução de problemas; Estudos dirigidos.

INTRODUÇÃO

A resolução de problemas constitui uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem matemática, uma vez que possibilita aos estudantes mobilizar conhecimentos, elaborar estratégias, estabelecer relações, analisar situações e validar possíveis soluções. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), ao se depararem com situações-problema desafiadoras, os educandos são estimulados a desenvolver a capacidade de investigação, o raciocínio lógico, a autonomia e a confiança em seus próprios processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a Matemática configura-se como um campo do conhecimento fundamental para a compreensão e a resolução de diferentes situações presentes tanto no

21 <http://lattes.cnpq.br/4706150769266348>. <https://orcid.org/0009-0001-5653-2239>. E-mail: edu.madalena@hotmail.com.

contexto escolar quanto na vida cotidiana. Entretanto, ainda persistem concepções equivocadas que contribuem para o distanciamento de muitos estudantes em relação à disciplina, entre elas a ideia de que o conhecimento matemático é acessível apenas a indivíduos dotados de habilidades excepcionais ou considerados “naturalmente inteligentes”. Torna-se, portanto, necessário desmistificar essa compreensão e evidenciar que a aprendizagem matemática é construída por meio do estudo, da dedicação, da investigação, da mediação pedagógica e da superação gradual das dificuldades.

Para que os estudantes possam desenvolver uma relação mais significativa com a Matemática, faz-se necessária a implementação de práticas pedagógicas que despertem o interesse, a curiosidade e o desejo de aprender. Nesse contexto, as Olimpíadas de Matemática podem constituir importantes espaços de incentivo à aprendizagem, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos por meio de pesquisas, estudos dirigidos, grupos de estudos presenciais e virtuais, resolução de desafios e atividades que estimulem o raciocínio lógico e a criatividade.

Entre essas iniciativas, destaca-se a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), uma competição que busca estimular o estudo da Matemática e identificar estudantes capazes de desenvolver estratégias para resolver situações-problema que ultrapassam, muitas vezes, os procedimentos mecânicos e o conhecimento matemático mais elementar. As questões propostas exigem dos participantes capacidade de analisar, compreender, interpretar, discriminar informações, estabelecer relações e elaborar estratégias para a construção de soluções.

Contudo, a participação dos estudantes da escola nas últimas edições da OBMEP tem apresentado uma redução significativa no número de interessados em participar da primeira fase da competição. Essa realidade evidencia a necessidade de desenvolver ações pedagógicas que promovam maior aproximação dos estudantes com a Matemática e despertem o interesse pela participação não apenas na OBMEP, mas também em outras competições e experiências relacionadas ao conhecimento matemático.

Entretanto, para que os educandos desenvolvam as habilidades necessárias à resolução de problemas matemáticos, torna-se fundamental a intervenção docente. O professor assume, nesse processo, o papel de mediador e orientador da aprendizagem, auxiliando os estudantes desde a leitura e a compreensão das situações-problema até a

organização do raciocínio, a elaboração de estratégias, a realização dos cálculos e o registro escrito das soluções encontradas.

Dessa forma, este projeto propõe a formação de um grupo de estudos voltado ao desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e ao aprofundamento dos conhecimentos matemáticos dos estudantes. Por meio de estudos dirigidos, atividades orientadas, desafios matemáticos e referências bibliográficas adequadas ao nível de conhecimento dos participantes, pretende-se contribuir para que os educandos avancem progressivamente em sua aprendizagem, superando dificuldades iniciais e desenvolvendo maior segurança, autonomia e entusiasmo em relação à Matemática.

A proposta parte do princípio de que a aproximação com o conhecimento matemático deve respeitar o ponto de partida de cada estudante, proporcionando condições para que ele amplie gradativamente seus saberes. Ao vivenciar experiências de aprendizagem significativas e superar os obstáculos encontrados ao longo do processo, o estudante poderá desenvolver uma relação mais positiva com a disciplina e reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, investigar e resolver problemas.

Portanto, este projeto fundamenta-se na necessidade de uma intervenção pedagógica que contribua para a desmistificação da Matemática e para o fortalecimento das habilidades de resolução de problemas. Por meio de estudos orientados e da mediação docente, busca-se capacitar os estudantes para interpretar situações complexas, mobilizar conhecimentos e estruturar soluções lógicas, transformando a inquietação diante dos desafios matemáticos em curiosidade, confiança e entusiasmo pelo conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A resolução de problemas ocupa um papel central no ensino da Matemática por fortalecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia e da capacidade de argumentação dos estudantes. Mais do que aplicar fórmulas e procedimentos previamente memorizados, resolver problemas exige compreender situações, elaborar estratégias, testar hipóteses, validar resultados e comunicar soluções. Nesse sentido, a preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) ultrapassa o caráter competitivo, configurando-se como uma

importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia, da criatividade e de competências matemáticas fundamentais para a formação dos estudantes, contribuindo também para sua capacidade de interpretar, analisar e resolver situações-problema presentes tanto no contexto escolar quanto em diferentes situações do cotidiano.

Entre os principais referenciais teóricos sobre a resolução de problemas, destaca-se George Pólya (1995), especialmente por sua obra *A Arte de Resolver Problemas*. O autor sistematiza o processo de resolução em quatro etapas fundamentais: compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e realizar a revisão da solução obtida. Essa organização evidencia que a resolução de problemas não se limita à obtenção de uma resposta, mas envolve um processo de análise, reflexão, planejamento e verificação.

Para Pólya (1995), o ensino da Matemática deve favorecer uma postura investigativa diante dos desafios, incentivando o estudante a mobilizar conhecimentos previamente construídos e estabelecer relações que possibilitem a elaboração de novas estratégias de resolução. Nessa perspectiva, o erro, a tentativa e a reformulação de procedimentos também constituem elementos importantes do processo de aprendizagem.

O autor atribui, ainda, papel fundamental ao professor, que deve atuar como mediador da aprendizagem, propondo questionamentos, incentivando a reflexão e orientando os estudantes na construção de seus próprios caminhos para a resolução dos problemas. Dessa forma, o ensino deixa de estar centrado apenas na apresentação de respostas prontas e passa a valorizar o desenvolvimento da autonomia, do raciocínio lógico e da capacidade de investigação dos educandos.

Complementando essa perspectiva, Dante (1995), em *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*, defende que a resolução de problemas deve constituir a metodologia central do ensino da Matemática, e não apenas um recurso para avaliar conteúdos já estudados. Segundo o autor, situações-problema despertam a curiosidade, promovem a participação ativa dos estudantes e favorecem a construção significativa do conhecimento matemático. Dante enfatiza que problemas desafiadores desenvolvem habilidades como interpretação, argumentação, tomada de decisões e raciocínio lógico, competências indispensáveis tanto para a formação cidadã quanto para competições acadêmicas como a OBMEP.

A proposta deste projeto também encontra respaldo nas contribuições de Terence Tao (2013), apresentadas na obra *Como Resolver Problemas Matemáticos*. Para o autor, a aprendizagem da Matemática constitui um processo gradual, construído por meio da prática contínua, da persistência e da disposição para enfrentar desafios e aprender com os próprios erros.

Nessa perspectiva, a resolução de problemas matemáticos exige mais do que o domínio de procedimentos e fórmulas, envolvendo criatividade, flexibilidade de pensamento e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes conceitos. Tais habilidades são desenvolvidas progressivamente por meio de estudos sistemáticos e da resolução contínua de problemas com diferentes níveis de complexidade.

Assim, o erro não deve ser compreendido como sinônimo de fracasso ou incapacidade, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ao analisar suas tentativas, identificar dificuldades e reformular estratégias, o estudante amplia sua compreensão e desenvolve maior autonomia diante dos desafios matemáticos. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a persistência e a construção gradual do conhecimento.

As concepções desses autores convergem ao reconhecer que o desenvolvimento do pensamento matemático exige protagonismo e mediação qualificada do professor. Nesse sentido, a preparação para a OBMEP deve proporcionar um ambiente de investigação, discussão e reflexão, no qual os estudantes sejam incentivados a explorar diferentes estratégias de resolução, justificar seus procedimentos e aperfeiçoar continuamente seu raciocínio.

Dessa forma, o presente projeto fundamenta-se na utilização de estudos dirigidos, resolução sistemática de problemas olímpicos e acompanhamento pedagógico como estratégias capazes de fortalecer a aprendizagem matemática, elevar o desempenho dos estudantes nas competições científicas e contribuir para a retomada da cultura de excelência da escola na OBMEP.

A HISTÓRIA E OS OBJETIVOS DA OBMEP

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é um projeto nacional realizado pelo IMPA desde 2005 com o objetivo de estimular o estudo da matemática e identificar jovens talentos. A competição é estruturada em dois níveis para o Ensino Fundamental e apenas um nível para o Ensino Médio. O processo avaliativo divide-se em: As provas são divididas em 1ª e 2ª fase. A primeira fase contém 20 (vinte) problemas de múltipla escolha, sendo que cada um deles têm cinco alternativas, dentre as quais, apenas uma é correta.

Já a segunda fase é composta por 6 (seis) problemas discursivos, cada um contendo de 3 (três) a 4 (quatro) itens, em que estes, são ordenados de forma crescente de acordo com o grau de dificuldade necessário para sua resolução, o mesmo critério é adotado para as questões, sendo que a questão 1 representa a de menor grau de dificuldade e a 6 a de maior grau.

A prova da segunda fase, de caráter classificatório, é composta por 6 questões discursivas, elaboradas pela IMPA, na qual, cada questão, se resolvida corretamente valerá até 20 pontos, podendo o candidato classificado na primeira fase totalizar ao final, a soma de 120 pontos. A organização do caderno de prova, bem como o tempo de duração se diferencia de acordo com o nível (1, 2 e 3) e acessibilidade de alguns candidatos. O tempo de aplicação da prova corresponde a 3 horas, podendo ser estendido para 4 horas, apenas quando houver alunos especiais e que necessitam de auxílio para realização dela.

A aplicação da prova fica a cargo do IMPA, pois cabe a esta cuidar da parte técnica no que compete a realização e distribuição dos cadernos de prova para os centros de aplicações organizados nos espaços cedidos pelas escolas participantes, em todo o território nacional. O processo de correção das provas é realizado em duas etapas, correção regional e correção nacional; na regional são corrigidas todas as provas que correspondem a uma determinada região (são no total 71 regiões em todo o Brasil), onde as provas com pontuações são encaminhadas para a correção nacional, e na nacional é feita a correção do dobro de provas correspondente ao número de medalhas a serem distribuídas nos níveis específicos, com base nos critérios da premiação.

A premiação consiste em medalhas de ouro, prata, bronze, certificado de menção honrosa e projeto de iniciação científica Jr (PIC) aos alunos que alcançarem as melhores

notas na prova da segunda fase. Os professores dos alunos que se destacam, são premiados com participação no programa OBMEP na Escola, isso no ano subsequente, e com 1 diploma e 1 livro de apoio para formação matemática à professores(as), bem como troféu à secretária de educação e kits às escolas premiadas, levando em consideração o desempenho dos alunos.

METODOLOGIA

O presente projeto será desenvolvido por meio da formação de um grupo de estudos destinado aos estudantes interessados em aprofundar seus conhecimentos matemáticos e preparar-se para a participação na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), bem como em outras competições e desafios relacionados à área.

A proposta metodológica será fundamentada em estudos dirigidos, resolução de problemas, atividades investigativas e mediação pedagógica, considerando que o desenvolvimento das habilidades matemáticas ocorre de forma gradual e requer oportunidades contínuas, reflexão, elaboração de estratégias e superação de desafios.

Inicialmente, será realizada a divulgação do projeto junto aos estudantes, com o objetivo de apresentar a proposta e incentivar a participação daqueles que demonstrarem interesse em ampliar seus conhecimentos matemáticos. A partir da adesão dos participantes, será organizado um grupo de estudos, respeitando as possibilidades e necessidades dos estudantes envolvidos.

As atividades serão desenvolvidas por meio de encontros periódicos, nos quais serão propostas situações-problema e desafios matemáticos com diferentes níveis de complexidade. Serão utilizados problemas de edições anteriores da OBMEP, materiais específicos de preparação para olimpíadas matemáticas, livros, recursos digitais e outras referências que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas.

Durante os encontros, os estudantes serão incentivados a desenvolver diferentes estratégias para a resolução das atividades, valorizando não apenas a obtenção da resposta correta, mas todo o processo de construção da solução. Nesse sentido, serão trabalhadas

etapas como a leitura e interpretação do problema, a identificação das informações relevantes, a formulação de hipóteses, a elaboração de estratégias, a realização dos cálculos, a organização do raciocínio e o registro escrito das soluções.

A metodologia buscará promover um ambiente de aprendizagem investigativo e colaborativo, no qual os estudantes possam compartilhar ideias, discutir estratégias, comparar diferentes possibilidades de resolução e aprender com os próprios erros e com as contribuições dos colegas. O erro será compreendido como parte do processo de aprendizagem, possibilitando a revisão de procedimentos e a reformulação de estratégias.

O professor atuará como mediador do processo de aprendizagem, orientando os estudantes por meio de questionamentos e intervenções pedagógicas que favoreçam a reflexão e a construção da autonomia intelectual. Em vez de apresentar respostas prontas, buscar-se-á incentivar os participantes a explorar possibilidades, estabelecer relações entre conceitos matemáticos e construir gradativamente seus próprios caminhos para a resolução dos problemas.

Os estudos serão organizados de forma progressiva, partindo dos conhecimentos e habilidades já desenvolvidos pelos estudantes para, gradativamente, introduzir problemas de maior complexidade. Poderão ser abordados conteúdos relacionados à aritmética, álgebra, geometria, raciocínio lógico, combinatória, teoria dos números e outros campos da Matemática presentes nas provas e desafios da OBMEP.

Além dos encontros presenciais, poderão ser utilizados recursos digitais para o compartilhamento de materiais, desafios, vídeos, atividades complementares e orientações de estudo. Os estudantes também poderão realizar atividades individuais e em grupo, favorecendo tanto o desenvolvimento da autonomia quanto a aprendizagem colaborativa.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, serão realizados momentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens, considerando a participação, o envolvimento, o desenvolvimento das estratégias de resolução e os avanços apresentados pelos estudantes. Poderão ser aplicados desafios diagnósticos e atividades periódicas para identificar dificuldades e orientar as intervenções pedagógicas necessárias.

Dessa forma, a metodologia proposta busca transformar a preparação para a OBMEP em uma experiência formativa que ultrapasse o caráter competitivo. Por meio de estudos sistemáticos, resolução de problemas e mediação docente, pretende-se contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia e da confiança dos estudantes em suas capacidades matemáticas, favorecendo uma relação mais significativa, investigativa e entusiasmada com o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas edições da OBMEP de 2022 a 2025 os estudantes da referida unidade escolar conquistaram apenas três menções honrosas. Esse resultado contrasta com o histórico da instituição no período das edições de 2017 a 2021, (em 2020 não houve prova por causa da pandemia da covid 19) quando a escola figurava entre as mais premiadas da região, acumulando reconhecimentos destinados aos estudantes, aos professores e à própria instituição em virtude de seu destacado desempenho na competição. Vejam a comparação na tabela abaixo:

QUADRO 01.

Quantidade de prêmios	
2017 a 2021	2022 a 2025
Medalha de prata: 2	Medalha de prata: 0
Medalha de bronze: 1	Medalha de bronze: 0
Menção honrosa: 7	Menção honrosa: 3
Professores Premiados: 3	Professores Premiados: 0
Escola: 1	Escola: 0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Diante desse cenário, o presente projeto tem como objetivo contribuir para que a escola retome sua posição de destaque na OBMEP, promovendo a melhoria do desempenho de seus estudantes nas avaliações da olimpíada. Para isso, serão ofertados estudos dirigidos semanais aos alunos classificados para a segunda fase da competição, proporcionando uma preparação sistemática, com foco no desenvolvimento do raciocínio

lógico, na resolução de problemas e no aprofundamento dos conteúdos matemáticos exigidos pela OBMEP, considerando a disponibilidade dos estudantes para participação nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) constitui uma importante iniciativa de incentivo à aprendizagem matemática, ao promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia intelectual e da capacidade de resolução de problemas. Além de possibilitar a identificação e a valorização de talentos, a participação na olimpíada representa uma oportunidade para ampliar o interesse dos estudantes pela Matemática e fortalecer práticas pedagógicas voltadas à investigação e à construção do conhecimento.

A análise da realidade escolar evidenciou, entretanto, a necessidade de ampliar as ações de incentivo e preparação dos estudantes para a participação na OBMEP, especialmente diante da redução do interesse e do desempenho observados nas edições posteriores ao período pandêmico. Esse cenário reforça a importância de intervenções pedagógicas sistemáticas que contribuam para a recomposição das aprendizagens matemáticas e para o desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão, interpretação e resolução de situações-problema.

Nesse contexto, o presente projeto propõe a organização de estudos dirigidos e orientados como estratégia para fortalecer a aprendizagem matemática e preparar os estudantes para os desafios propostos pela OBMEP. Contudo, sua finalidade ultrapassa a preparação para uma competição, uma vez que busca desenvolver competências fundamentais para a formação dos educandos, tais como a capacidade de analisar, argumentar, estabelecer relações, elaborar estratégias, persistir diante das dificuldades e construir soluções para problemas de diferentes níveis de complexidade.

A proposta fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem matemática não é resultado de habilidades inatas ou de capacidades restritas a poucos indivíduos, mas de um processo construído gradativamente por meio do estudo, da prática, da investigação, da mediação docente e da superação dos desafios. Nesse percurso, o erro

deixa de representar incapacidade e passa a ser reconhecido como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, possibilitando a reflexão, a revisão de estratégias e a construção de novos conhecimentos.

Espera-se, portanto, que a implementação deste projeto contribua para ampliar o interesse e a participação dos estudantes na OBMEP, fortalecer seu desempenho em atividades de resolução de problemas e promover uma relação mais positiva e significativa com a Matemática. Espera-se também que a iniciativa contribua para a consolidação de uma cultura de estudo e investigação na escola, incentivando a formação de grupos permanentes de aprendizagem e estimulando a participação dos estudantes em outras olimpíadas e atividades científicas.

Por fim, mais do que recuperar resultados ou conquistar medalhas e premiações, este projeto pretende contribuir para que os estudantes reconheçam suas próprias potencialidades e desenvolvam confiança diante dos desafios matemáticos. Ao transformar a inquietação provocada por um problema em curiosidade, investigação e desejo de aprender, a escola reafirma seu compromisso com uma educação capaz de ampliar horizontes e criar possibilidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Assim, investir na resolução de problemas e na preparação orientada para olimpíadas científicas significa transformar desafios em oportunidades de aprendizagem e permitir que cada estudante avance, gradativamente, em direção a novos conhecimentos e conquistas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ruy Madsen. **Conexões e Educação Matemática:** Brincadeiras, explorações e ações. Série: O professor de Matemática em ação, Autêntica, Belo Horizonte- 2009.

BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacional (PCNs).** Matemática. Ensino médio.< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>> . Acesso em: 23 jun. 2026.

FILHO, Daniel Cordeiro de Moraes. **Manual de Redação Matemática.** Série: Coleção do professor de Matemática. SBM, Rio de Janeiro – 2014.

OBMEP. **Bancos de questões:** Somando novos talentos para o Brasil. Disponível em: <http://www.obmep.org.br> Acesso em: 23 jun. 2026.

POLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas.** Tradução e Adaptação Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência,1995. Tradução de: How to solve it.

CAPÍTULO VIII

ENTRE FONTES, DEBATES E DESCOBERTAS: A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Magali Dias Silva Menezes²²;

Thiago Henrique da Silva²³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.86-08

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Mato Grosso, inspirada na 18ª Olimpíada Nacional em História do Brasil - ONHB (2026). A proposta utilizou investigação histórica e trabalho colaborativo para promover aprendizagem significativa como estratégias para ampliar a participação dos estudantes e favorecer a construção de aprendizagens relacionadas à leitura crítica, à argumentação e ao pensamento histórico. Os resultados evidenciaram maior engajamento, desenvolvimento do pensamento crítico e classificação de equipes até a 5ª fase da competição. A experiência evidencia as possibilidades de incorporação de práticas investigativas e colaborativas ao ensino de História, respeitando as especificidades do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; História; Metodologias ativas; ONHB. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional contemporâneo atravessado pela ampla circulação de informações digitais e pela amplificação exponencial de processos de desinformação, o ensino de Ciências Humanas é convocado a ressignificar suas práticas pedagógicas, de modo a tensionar modelos tradicionais de transmissão do conhecimento e a promover a constituição de sujeitos epistemicamente autônomos. É nesse contexto que a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), organizada pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), configura-se como dispositivo pedagógico de alta potência formativa, ao articular inovação curricular, problematização historiográfica e ampliação das práticas de letramento histórico na Educação Básica.

O objetivo foi aproximar os estudantes da pesquisa histórica, promover a reflexão sobre a participação das mulheres na produção do conhecimento científico e estimular práticas de aprendizagem baseadas na investigação, no diálogo e na cooperação.

22 <https://orcid.org/0009-0007-7353-4889>. E-mail: magali.beltrao@edu.mt.gov.br.

23 <https://orcid.org/0009-0006-4088-4172>. E-mail: thiago-henrique.silva@edu.mt.gov.br.

PERCURSO METODOLÓGICO

A experiência foi desenvolvida durante o primeiro semestre letivo de 2026, na Escola Estadual Padre Tiago que se localiza na cidade de Mirassol D'Oeste que oferta modalidade em Ensino Médio. No âmbito da 18ª ONHB, a escola inscreveu doze equipes, totalizando 36 participantes com estudantes do 2º e 3º anos. As equipes foram organizadas de acordo com a dinâmica oficial da olimpíada e permaneceram como grupos de trabalho ao longo das atividades propostas.

As equipes foram constituídas com três integrantes, e ao longo da competição receberam textos e perguntas para analisar e responder, documentos manuscritos para transcrever, em cada etapa necessitaram captar conhecimentos de todas as áreas dos conhecimentos para formularem suas hipóteses e respostas. Foi notório o envolvimento e dedicação dos estudantes que devido ao peso de cada questão não deveriam entrar respostas apenas por intuição, mas mediante uma análise aprofundada do que estava sendo solicitado, e exigiu uma leitura atenta, análise crítica, argumentação, tomada de decisões coletivas e elaboração de justificativas fundamentadas.

Também foram realizados debates sobre gênero, ciência, desigualdades sociais e participação feminina na produção do conhecimento, além de discussões sobre anacronismos, preconceitos, desinformação e uso crítico das evidências históricas.

A proposta dialoga com a compreensão de Rüsen (2001) de que o ensino de História deve contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de interpretar experiências temporais e atribuir sentidos às relações entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, a análise de fontes foi utilizada como uma prática de investigação, ao possibilitar que os estudantes formassem interpretações e justificassem suas escolhas com base nas evidências disponíveis.

A organização das atividades também se aproxima da perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), segundo a qual novos conhecimentos podem ser compreendidos de forma mais consistente quando estabelecem relações substantivas com os conhecimentos prévios dos estudantes. A mediação pedagógica buscou, portanto, articular os conteúdos históricos às questões apresentadas pelas fontes aos fomentar e mediar os debates realizados pelos grupos.

Quando falamos da dimensão colaborativa podemos relacioná-la com a concepção dialógica de educação defendida por Freire (1996), ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo. Os debates, as decisões coletivas e a elaboração compartilhada das respostas favoreceram a participação dos grupos e a construção conjunta de argumentos.

O acompanhamento sistêmico dos professores foi fundamental na mediação da aprendizagem, integrando conhecimentos prévios e novos conceitos, auxiliando a promoção de reestruturações cognitivas mais complexas e duradouras. Essa caminhada nos leva as reflexões de Freire (1996), que critica a concepção bancária de educação e defende uma prática pedagógica dialógica, na qual o educando é compreendido como sujeito histórico ativo, que parte da superação da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica, que o possibilita compreender e intervir sobre sua realidade histórico-social. Dessa forma, o processo educativo assume caráter emancipatório e coletivo.

Além dos conteúdos de História, a metodologia mobilizou competências como leitura e interpretação textual, argumentação, análise geográfica e social, raciocínio lógico, gestão do tempo, planejamento estratégico e controle emocional. Assim, evidenciou o caráter interdisciplinar da ONHB, ampliando as oportunidades de aprendizagem e aproximando os estudantes da construção do conhecimento histórico de forma crítica e participativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados de participação da unidade escolar, indicam mudanças no desempenho das equipes ao longo das três últimas edições. Já os dados oficiais da competição nacional divulgados pela comissão organizadora vinculada à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), indicam que o certame atingiu a marca de mais de 250 mil participantes e 64.187 mil equipes inscritas em âmbito nacional em 2026, configurando um crescimento aproximado de 12% em relação à edição anterior.

Quadro 1: Participação da Escola Estadual Padre Tiago na ONHB, de 2024 a 2026.

Ano da Edição (ONHB)	Nº de Equipes Inscritas	Nº de Equipes na 5ª Fase (Semifinal)	Total de estudantes Participantes
2024 (16ª Edição)	10	0	30
2025 (17ª Edição)	15	0	45
2026 (18ª Edição)	12	5	36

Fonte: Quadro organizados pelos autores 2026.

Embora o número de equipes inscritas em 2026 na unidade escolar tenha sido inferior ao de 2025, a classificação de cinco equipes para a 5ª fase representa um avanço no desempenho da escola na competição. Esse resultado não permite, isoladamente, atribuir todos os avanços observados à metodologia adotada; contudo, constitui um indicador relevante para a análise da experiência.

Esse deslocamento entre quantidade e qualidade sugere que a incorporação sistemática da metodologia da ONHB ao planejamento pedagógico da escola produziu impactos substantivos na aprendizagem dos estudantes.

A organização pedagógica da proposta também evidencia a importância do trabalho docente na transformação do conhecimento histórico em experiências de aprendizagem. Shulman (1986,1987) destaca que o conhecimento profissional do professor envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade organizar de forma compreensível aos estudantes. A experiência relatada procurou materializar essa mediação por meio da seleção de fontes, elaboração de questões e condução dos debates.

A reflexão sobre a prática e a reorganização das estratégias pedagógicas aproximam-se, ainda, das contribuições de Nóvoa (1992, 2009), ao compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente como processos construídos na articulação entre experiência, reflexão e ação. Nesse sentido, a participação nas edições anteriores da ONHB contribuiu para o aprimoramento do planejamento das atividades desenvolvidas em 2026.

RESULTADOS

A participação nas atividades permitiu observar maior envolvimento dos estudantes com a leitura e a interpretação das fontes, bem como maior participação nos debates e nas decisões coletivas. A dinâmica de pontuação e a necessidade de justificar as respostas incentivaram os grupos a revisar hipóteses, comparar informações e discutir as evidências antes de realizar suas escolhas.

Além dos conteúdos específicos de História, as atividades mobilizaram habilidades relacionadas à leitura e interpretação textual, argumentação, análise de questões sociais e geográficas, organização do tempo e planejamento coletivo. Tais aprendizagens foram observadas no decorrer das atividades e devem ser compreendidas como evidências qualitativas vinculadas ao contexto da experiência, sem a pretensão de generalização para outros grupos ou realidades.

A classificação de cinco equipes para a 5ª fase da 18ª ONHB constituiu um resultado objetivo e inédito para a escola, o resultado de 2026 indica uma progressão no desempenho das equipes participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou que a incorporação de atividades inspiradas na ONHB pode ampliar as oportunidades de participação dos estudantes no ensino de História, especialmente quando articula análise de fontes, problematização, diálogo e trabalho colaborativo. O percurso desenvolvido possibilitou a realização de debates, a elaboração de argumentos e a construção coletiva de respostas, aproximando os estudantes dos procedimentos próprios da investigação histórica.

Conclui-se que o modelo de avaliação por pesos e o debate documental sistemático foram potentes motores para a formação de uma juventude reflexiva, tolerante e qualificada cientificamente para os desafios sociais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003

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

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB). **Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**. 18ª Olimpíada Nacional em História do Brasil bate recorde no número de inscritos e traz mudanças à estrutura da prova. Campinas: UNICAMP, 2026. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/> Acesso em: 23 jun. 2026.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da História. Brasília: Editora UnB, 2001.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

Educação que Transforma: Práticas, Saberes e Experiências na Escola reúne experiências e reflexões construídas no cotidiano de uma escola pública de Ensino Médio do interior de Mato Grosso.

A obra apresenta diferentes práticas pedagógicas relacionadas à recomposição das aprendizagens, às tecnologias digitais, à formação docente, à EJA, à leitura, à gestão escolar e ao ensino de diferentes áreas do conhecimento, revelando a diversidade de caminhos possíveis para ensinar e aprender.

Mais do que registrar experiências, esta coletânea valoriza a escola como espaço de produção de conhecimento, reflexão e transformação social.

Seus capítulos convidam o leitor a reconhecer o potencial dos educadores e estudantes na construção de novas possibilidades para a educação pública, mostrando que práticas desenvolvidas no cotidiano escolar podem se transformar em conhecimento, inspiração e novas formas de compreender e transformar a realidade.

