

Aurum
EDITORA

ENSINAR E APRENDER:

O NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO



ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

Aurum
EDITORA

ENSINAR E APRENDER:

O NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO



ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

AURUM EDITORA LTDA - 2025

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Gian Felipe Bonfantti

ORGANIZADOR DO LIVRO

Aurum Editora Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Cauan Hammerschmidt de Almeida

IMAGENS DA CAPA

Freepik banco de imagens

Freepik - Suíte AI

BIBLIOTECÁRIA

Aline Grazielle Benitez

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos.

CORPO EDITORIAL

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Graduado (UniCuritiba - Centro Universitário Curitiba)

Arthur Arndt Rodrigues - Graduado (PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná)

Lucas Gabriel Vieira Ewers - Graduado (PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná)

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Graduada (Centro Universitário Uniopet)

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

Ensinar e aprender [livro eletrônico] : o novo
olhar sobre a educação / organização Aurum
Editora. -- 1. ed. -- Curitiba, PR :
Aurum Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-986235-2-4

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Didática 4. Gamificação 5. Pedagogia
I. Aurum Editora.

25-274410

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Educação 371.3

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Aurum Editora DECLARA, para fins de direitos, obrigações e aspectos legais ou metodológicos, que:

Esta publicação representa apenas uma transferência temporária dos direitos autorais, conferindo o direito de publicação e reprodução dos materiais. A Editora não assume responsabilidade pela autoria dos manuscritos publicados, conforme as disposições da Lei de Direitos Autorais (Lei 9610/98), do art. 184 do Código Penal e do art. 927 do Código Civil. O(s) autor(es) são exclusivamente responsáveis por garantir a conformidade com as questões de direitos autorais e outros aspectos legais, isentando a Editora de quaisquer responsabilidades civis, administrativas ou criminais que possam ocorrer.

Autoriza-se a **DIVULGAÇÃO DO TRABALHO** pelo(s) autor(es) em palestras, cursos, eventos, programas de mídia e televisão, desde que o devido reconhecimento da autoria e edição seja dado, sem fins comerciais, e que os **CRÉDITOS** à Aurum Editora sejam devidamente apresentados. A omissão ou exclusão dessas informações será de responsabilidade do(s) autor(es) e da editora.

Todos os e-books são de acesso aberto, portanto, não devem ser vendidos em sites, plataformas de comércio eletrônico ou qualquer outro meio, seja virtual ou físico. Assim, não há transferência de direitos autorais para os autores, uma vez que o formato não gera outros direitos além dos usos didáticos e publicitários da obra, a qual pode ser acessada a qualquer momento.

Todos os membros do Conselho Editorial atuam de forma voluntária, sendo graduados ou pós-graduados em suas respectivas áreas.

A Aurum Editora não autoriza a venda ou compartilhamento dos nomes, e-mails e quaisquer outros dados pessoais dos autores, exceto para a divulgação desta obra, em conformidade com o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e a Constituição da República Federativa.

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor deste trabalho DECLARA, para os fins seguintes, que:

Não possui nenhum interesse comercial que possa gerar conflito em relação ao conteúdo publicado;

Declara ter se envolvido ativamente na elaboração do manuscrito, preferencialmente nas seguintes etapas: Desenvolvimento do estudo, e/ou coleta de dados, e/ou análise e interpretação dos dados, redação do artigo ou revisão para garantir a relevância intelectual do material e aprovação final do manuscrito para envio;

Certifica que o texto publicado está completamente livre de dados falsificados ou resultados fraudulentos, bem como de falhas relacionadas à autoria;

Confirma que fez a citação correta e a devida referência a todos os dados e interpretações oriundas de outras pesquisas;

Reconhece que todas as fontes de financiamento que possam ter sido recebidas para a realização da pesquisa foram devidamente declaradas;

Autoriza a edição do trabalho, incluindo registros de catálogo, ISBN, DOI e outros indexadores, design gráfico e criação de capa, layout interno, além do lançamento e divulgação de acordo com os critérios estabelecidos pela Aurum Editora.

AUTORES

Adriano Rosa da Silva
Ana Cristina Andrade de Aguiar Dias
Ana Vitória Dias Lima
Andreia Pacheco de Almeida
Arminda Rachel Botelho Mourão
Aurora de Castro Pantoja
Bárbara Andresa de Souza Balieiro
Cindy Izabelle Hage Pantoja
Daniela Pereira Brum
Denise dos Santos Martins
Denise Villani
Doglas Rodrigues da Silva
Elizete Ferreira Morais Barbosa
Erica Tatiana Petroceli Machado
Fabio Peixoto Duarte
Fátima Rosângela Pretz Camara Canto
Fernanda de Lima
Fledson Silva Faria
Francislene Rosas da Silva
Gilvan da Silva Monteiro
Graziely Gomes Vieira
Gustavo Souza de Melo
Iris da Costa Andrade
Israel de Sousa Ribeiro
Ivanete Nascimento de Carvalho
Jane Sasso Pereira da Costa
João Junior Bonfim Joia Pereira
José Arthur da Silva Santos

José Augusto Souza dos Santos
José Júlio César do Nascimento Araújo
Lenice Lopes de Almeida
Loriége Pessoa Bitencourt
Lucas Bittencourt Benites
Luciene Batista Dourado
Lucilene Rabelo Dallaio
Luzimar Vargas Gomes
Manoela Batista de Siqueira
Márcia da Silva Melo
Maria Betânia Souza Félix
Mariana Lima Gomes
Mariane de Fátima Rodrigues Coelho
Marly da Cunha Monteiro
Naliny Arantes Bezerra
Orleilson Agostinho Rodrigues Batista
Samara Fernandes Costa
Simone Miquelli Garcia
Suelen Barbo Calixto da Silva
Suellen Salgueiro Rios Minhos
Suellen Soterio Ferreira
Thaís Gavião de Mello Menezes
Vanessa Cecília Tenório Silva
Vanessa dos Santos Riella
Vitor Martins Graciliano
Zuleica Elenice Backes
Zuziane Ferreira da Rocha

SUMÁRIO

Capítulo 1

PRODUTOS EDUCACIONAIS VOLTADOS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM BALAÇO DA PRODUÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE 2018-2024

Naliny Arantes Bezerra e José Júlio César do Nascimento Araújo.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-001>

1-26

Capítulo 2

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Adriano Rosa da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-002>

27-40

Capítulo 3

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

Francislene Rosas da Silva, José Júlio César do Nascimento Araújo, Orleilson Agostinho Rodrigues Batista, Arminda Rachel Botelho Mourão e Lóriège Pessoa Bitencourt.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-003>

41-66

Capítulo 4

A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA PARA NOVOS E VELHOS PROFESSORES

Gilvan da Silva Monteiro, Ivanete Nascimento de Carvalho e Maria Betânia Souza Félix.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-004>

67-78

Capítulo 5

ENSINO DE JUROS COMPOSTOS E FINANCIAMENTOS COM HP12C: UMA PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DE MANUTENÇÃO DE INFORMÁTICA

Gustavo Souza de Melo.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-005>

79-92

Capítulo 6

DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS E POSSIBILIDADES PSICOPEDAGÓGICAS

Samara Fernandes Costa.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-006>

93-106

Capítulo 7

TECNOLOGIA COMO FETICHE E INSTRUMENTO DE CONTROLE: A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

João Junior Bonfim Joia Pereira.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-007>

.....107-119

Capítulo 8

SILÊNCIO QUE ACOLHE

José Arthur da Silva Santos.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-008>

.....120-128

Capítulo 9

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MULTISSERIADA

Ana Vitória Dias Lima, Aurora de Castro Pantoja, Bárbara Andresa de Souza Balieiro, Mariane de Fátima Rodrigues Coelho, Cindy Izabelle Hage Pantoja, Elizete Ferreira Morais Barbosa, Andreia Pacheco de Almeida e Zuziane Ferreira da Rocha.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-009>

.....129-148

Capítulo 10

ESTADO DO CONHECIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENUNCIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE A REFORMA DE 2017

Vitor Martins Graciliano e Fledson Silva Faria.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-010>

.....149-188

Capítulo 11

ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR SOBRE PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

Lenice Lopes de Almeida, Luzimar Vargas Gomes, Manoela Batista de Siqueira e Márcia da Silva Melo.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-011>

.....189-197

Capítulo 12

CONEXÕES DE SABERES: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Luciene Batista Dourado, Marly da Cunha Monteiro, Graziely Gomes Vieira e Zuleica Elenice Backes.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-012>

.....198-207

Capítulo 13

VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO: UMA REVOLUÇÃO NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: RESENHA CRÍTICA DA OBRA: "LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY" DE IVAN IVIC

Fabio Peixoto Duarte e Ana Cristina Andrade de Aguiar Dias.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-013>

.....208-216

Capítulo 14

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ERA DAS TELAS: ENTRE MÉTODOS E MEDIAÇÕES

Jane Sasso Pereira da Costa, Denise dos Santos Martins, Denise Villani, Erica Tatiana Petroceli Machado, Fernanda de Lima, Lucas Bittencourt Benites, Suellen Salgueiro Rios Minhos e Thaís Gavião de Mello Menezes.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-014>

.....217-225

Capítulo 15

A PEDAGOGIA DA TRANSFORMAÇÃO: RESENHA CRÍTICA DA OBRA “PAULO FREIRE” DE CELSO DE RUI BEISIEGEL

Fabio Peixoto Duarte.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-015>

.....226-235

Capítulo 16

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

José Augusto Souza dos Santos.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-016>

.....236-250

Capítulo 17

PEI - PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO: UM GUIA PRÁTICO E LEGAL PARA EDUCADORES DA REDE REGULAR DE ENSINO

Fernanda de Lima, Jane Sasso Pereira da Costa, Suelen Barbo Calixto da Silva, Daniela Pereira Brum, Mariana Lima Gomes, Vanessa dos Santos Riella, Simone Miquelli Garcia, Fátima Rosangela Pretz Camara Canto, Lucilene Rabelo Dallaio, Douglas Rodrigues da Silva e Suellen Soterio Ferreira.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-017>

.....251-261

Capítulo 18

PRODUÇÃO DE EVENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO EM RECURSOS HUMANOS: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE SEMINÁRIOS

Vanessa Cecília Tenório Silva.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-018>

.....262-270

Capítulo 19

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

Iris da Costa Andrade e Israel de Sousa Ribeiro.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-019>

.....271-285

**PRODUTOS EDUCACIONAIS VOLTADOS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM BALAÇO DA PRODUÇÃO NACIONAL DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DE 2018-2024**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-001>

Naliny Arantes Bezerra

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

José Júlio César do Nascimento Araújo

Doutor em Educação. Professor do ProfEPT/IFAC.

RESUMO

A inclusão faz parte dos debates atuais que trazem discussões de políticas, ações para rompimento de exclusões históricas, discriminações e garantia do direito à educação para todos com respeito às diversidades na sociedade. O processo educacional inclusivo de estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica tem sido repleto de tensões e desafios na efetivação em defesa da educação das diferenças. Este estudo teve como objetivo verificar quais produtos educacionais (PE) foram desenvolvidos no âmbito do ProfEPT nacional para a inclusão, suas abordagens de ensino, metodologias, possibilidades e limites para aplicação na educação profissional e tecnológica (EPT) nos Institutos Federais (IF). Quanto aos procedimentos metodológicos, foram a pesquisa bibliográfica no repositório dos IF e no Observatório do ProfEPT e, a pesquisa documental focada na identificação de diretrizes e normativas aplicáveis à Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados apontam que poucos produtos efetivamente tratam de metodologias pedagógicas inclusivas com estratégias ou guias diretamente aplicáveis a práticas de ensino voltadas para alunos com deficiência. Já os demais focam em aspectos teóricos, legais, ou em formação docente, sem aprofundar métodos pedagógicos específicos para inclusão. Se comparamos com os desafios apresentados no estado do Acre, poucos estão voltados a resolver problemas como reprovação, distorção série/idade e/ou desenvolver metodologias e estratégias de ensino para as deficiências que se apresentam em maior número de matrículas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Produtos Educacionais para Educação Inclusiva; Observatório do ProfEPT; Inclusão no Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

Inclusion is part of the current debates that discuss policies, actions to break down historical exclusions, discrimination and guarantee the right to education for all, with respect for diversity in society. The inclusive educational process for students with specific educational needs in Vocational and Technological Education has been fraught with tensions and challenges in its defense of the education of differences. The aim of this study was to verify which educational products (EP) have been developed within the scope of the national ProfEPT for inclusion, their teaching approaches, methodologies, possibilities and limits for application in professional and technological education (EPT) in the Federal Institutes (IF). The methodological procedures were bibliographic research in the FI repository and in the ProfEPT Observatory, and documentary research focused on identifying guidelines and regulations applicable to Professional and Technological Education. The results show that few products actually deal with inclusive pedagogical methodologies with strategies or guides directly applicable to teaching practices aimed at students with disabilities. The others focus on theoretical and legal aspects, or on teacher training, without delving into specific pedagogical methods for inclusion. If we compare the challenges presented in the state of Acre,



few are aimed at solving problems such as failure rates, grade/age distortion and/or developing teaching methodologies and strategies for the deficiencies that are present in the greatest number of enrollments.

Keywords: Professional and Technological Education; Educational Products for Inclusive Education; ProfEPT Observatory; Inclusion in Integrated Secondary Education.

1 INTRODUÇÃO

Um Produto Educacional não se pode reduzir a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdo e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina (Freitas, 2021). Essa discussão ganha relevância em um cenário em que o avanço das internet e das formas de fazer educação exigem remodelação e ampliação das práticas educacionais já consolidadas no campo, considerando os desafios e as novas exigências das políticas de inclusão, principalmente, na Educação Profissional e Tecnológica.

Rizzatti et al (2020, p. 6) apontam que mesmo havendo uma infinidade de programas profissionais, na área de ensino, é preciso que:

[...] as dissertações e teses da modalidade Profissional apresentassem uma seção metodológica para a pesquisa desenvolvida e uma subseção (ou seção específica) destinada à metodologia de desenvolvimento do PE. Assim, as dissertações e teses deverão conter no corpo do texto uma seção ou capítulo, abordando a metodologia de desenvolvimento do PE: 1) contendo a descrição das etapas de delimitação do problema a ser abordado; 2) definições das etapas, idealização e elaboração do PE; 3) prototipagem (quando for o caso); 4) aplicação, avaliação, validação (1ª instância, mínimo recomendado para o MP), e; 5) análise à luz do referencial teórico e metodológico. Espera-se que os PE resultantes dos MP atinjam plenamente a 1ª instância, o que não impede que o mesmo produto tenha a continuidade do desenvolvimento pelo egresso e docente nos grupos de pesquisa dos Programas e que resultariam em produções bibliográficas diversas.

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil oferecem dois tipos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em perspectivas de mestrado e doutorado. Por um lado, há o programa de mestrado acadêmico, que enfoca a pesquisa voltada para a produção de conhecimento em áreas de relevância social, incentivando a reflexão teórica daqueles que desejam seguir carreira acadêmica como professores ou pesquisadores. Por outro lado, há o programa de mestrado profissional, cujo foco está na pesquisa voltada para a formação profissional, buscando promover a aplicação prática do conhecimento técnico-científico no mercado de trabalho, (Silva, Suarez e Umpierre (2017).

Segundo Silva Et al.:

“O mestrado profissional se diferencia do mestrado acadêmico por exigir, além da produção de conhecimento teórico, o desenvolvimento de um produto educacional que tenha aplicabilidade prática no campo profissional, conforme Leite (2018). Essa exigência busca promover uma conexão direta entre a pesquisa e a realidade profissional, visando ao desenvolvimento de soluções e inovações que possam ser implementadas e utilizadas de forma efetiva no mercado de trabalho”. Silva, Suarez e Umpierre (2017, p. 150).

Nesse contexto, a análise de Produtos Educacionais voltados para inclusão na educação profissional e tecnológica torna-se relevante. Avaliar a eficácia desses materiais na formação cidadã dos discentes, identificar suas potencialidades e lacunas, e fornecer diretrizes para a seleção adequada desses recursos educacionais são aspectos cruciais para promover uma educação de qualidade.

Assim, para compreensão da educação profissional voltada às pessoas com deficiência, é preciso analisar as condições em que se desenvolveram a educação profissional e a especial, na medida em que as "políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência são resultado da interface entre as políticas de educação profissional em geral e das políticas de educação especial" (Silva, 2011, p. 53).

Considerando essa realidade, este artigo investiga a seguinte problematização: *Quais são produtos educacionais voltados à inclusão desenvolvidos no âmbito de programas de mestrado profissional para Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?* Para responder a este questionamento, pretende-se verificar *quais produtos educacionais (PE) foram desenvolvidos no âmbito do ProfEPT nacional para a inclusão, suas abordagens de ensinagem, metodologias, possibilidades e limites pra aplicação na educação profissional e tecnológica (EPT) nos Institutos Federais (IF).*

O artigo está organizado em cinco seções. Além desta de caráter introdutório, a segunda aborda a metodologia, a terceira aborda a Revisão da Literatura, discutindo as particularidades e os desafios da inclusão. A discute o caso do ProfEPT do estudo e as recomendações para a prática educacional inclusiva.

2 METODOLOGIA

O estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada em meio eletrônico. Segundo Marconi e Lakatos (2016), pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura representa toda a bibliografia que já foi tornada pública com relação ao tema de estudo, com o intuito de pôr em contato físico direto o pesquisador e o que já foi escrito, como publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e artigos científicos. Os dados coletados foram definidos com base no objeto de estudo deste trabalho. Dessa forma, para identificar a produção acadêmica sobre a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) escolheu-se como base de dados os produtos educacionais do Observatório ProfEPT de 2018 a 2024, com temáticas sobre a educação inclusiva e educação especial.

De acordo com Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Especificamente, neste artigo, foram utilizadas as bibliografias elencadas a partir dos autores que militam em prol da educação profissional e tecnológica, em forma de livros, artigos e periódicos. Apoia-se, ainda, em uma pesquisa documental por meio de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1979, p. 42), “representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que visam a esclarecer os conteúdos, evidenciando os objetivos pesquisados.

Ademais, foram utilizados - como critérios para a seleção do referencial teórico - livros, artigos, trabalhos de cunho científico que tinham como abordagem principal o tema do artigo, e com indexação na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO®) com os seguintes termos para pesquisa: Produto Educacional, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Inclusão e PROFEPT. Além disso,

usamos a base de Dados do Observatório Nacional do PROFEPT. A seleção do material foi feita com base no tema escolhido, com maior ênfase nos autores e nos trabalhos com autores contemporâneos que abordam o tema em estudo, detalhando a forma como seria utilizada no texto, de forma a responder o problema da pesquisa, fazendo uma ponte entre a literatura citada e o objetivo principal do trabalho.

3 REVISÃO DA LITERATURA: A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Brasil Colônia, as pessoas com deficiências (PCDs) enfrentavam dificuldades sociais e econômicas, sendo marginalizadas e excluídas de oportunidades de trabalho e educação. Essas pessoas eram trancadas em casa pela família, para não serem motivos de vergonha ou de escândalos. E, se algum deles brigassem ou causassem problemas, eram presos, punidos e obrigados a irem para Santas Casas (Schueler, 199).

A conscientização crescente sobre a inclusão trouxe mudanças ao longo do tempo, mas, à época, ainda havia desafios para alcançar uma inclusão plena e igualitária dessas pessoas em nossa sociedade. No século XIX, a sociedade começou a enxergar as PCD's com olhar de piedade. No mesmo período, algumas descobertas possibilitaram pequenas evoluções como o uso do Braille, que nasceu em 1825, e foi criada a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em 1857, por um grupo de alunos surdos na cidade do Rio de Janeiro.

O Brasil tem passado por um processo de transformação em relação à inclusão das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante, ao assegurar direitos iguais a todas as pessoas, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou cognitivas. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) trouxe avanços significativos, reforçando a importância da acessibilidade, da inclusão educacional e do direito ao trabalho (Sousa, 2020).

Apesar das garantias legais, ainda existem desafios consideráveis. A acessibilidade em espaços públicos e privados muitas vezes é insuficiente, limitando a participação plena das pessoas com deficiência em atividades cotidianas. A inclusão educacional também enfrenta obstáculos, com a necessidade de adequações curriculares sensíveis às necessidades individuais dos alunos com deficiência, formação adequada de professores e disponibilidade de recursos de apoio, garantindo a PCDs acesso a um ensino de qualidade em igualdade de condições (Sousa, 2020). Apesar dos esforços em direção a uma educação que acolha todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, ainda persistem obstáculos.

O mercado de trabalho também é um campo em que as pessoas com deficiência enfrentam desafios. Embora existam cotas de emprego para pessoas com deficiência em algumas empresas e órgãos públicos, a inclusão efetiva no mercado de trabalho muitas vezes é prejudicada por barreiras atitudinais e falta de adaptações no ambiente de trabalho. Além disso, é importante ressaltar que o estigma e o preconceito contra

as pessoas com deficiência persistem em muitos setores da sociedade. Isso pode resultar em exclusão social, isolamento e dificuldades de integração. A conscientização, a educação e a sensibilização são fundamentais para mudar essas percepções e promover uma cultura de inclusão (Figueira, 2021).

Apesar dos desafios, muitas organizações não governamentais, instituições de ensino e ativistas têm trabalhado incansavelmente para promover a igualdade de oportunidades e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A busca por uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer esforços contínuos para superar as barreiras existentes e criar um ambiente onde todas as pessoas possam participar plenamente e desfrutar de seus direitos e dignidade (Figueira, 2021).

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil é uma narrativa que se entrelaça com os movimentos e contextos sociais, econômicos e políticos que moldaram o país ao longo do tempo. Inicialmente, as atenções educacionais se concentravam predominantemente em aspectos religiosos e formatos clássicos, relegando a formação técnica a um segundo plano durante os períodos colonial e imperial. Nesse cenário, o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas não era uma prioridade, resultando em uma lacuna na capacitação para o mundo do trabalho (Brazorotto, Venco, 2021).

Contudo, com o final do século XIX e os primórdios do século XX, uma nova era de reconhecimento da importância da educação profissional emergiu. O surgimento das primeiras escolas técnicas, notavelmente a Escola de Aprendizes Artífices, foi uma resposta à crescente necessidade de formar indivíduos qualificados para a crescente industrialização. Essas instituições se tornaram pioneiras na promoção de habilidades práticas e técnicas, contribuindo para a preparação de uma força de trabalho mais capacitada para as demandas da época (Cordão; Moraes, 2020).

No decorrer do governo de Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 a 1945, um notável progresso foi alcançado na esfera da educação profissional e tecnológica. Essa fase foi caracterizada por avanços significativos em infraestrutura e políticas voltadas para a formação técnica, visto que a educação profissional começou a ser considerada um fator determinante para o avanço econômico e social do Brasil. A criação de escolas técnicas em diferentes regiões do país evidenciou o compromisso em preparar uma mão de obra qualificada (Brazorotto, Venco, 2021).

As décadas de 1960 e 1970 marcaram um período de reformas educacionais abrangentes, nas quais o sistema de educação profissional passou por modernizações substanciais. As Escolas Técnicas Federais, popularmente conhecidas como CEFETs, surgiram como pilares desta renovação. Essas instituições ofereciam cursos técnicos de alta qualidade, equipando os estudantes com habilidades relevantes para o mundo do trabalho em constante evolução (Brazorotto, Venco, 2021).

A redemocratização do Brasil trouxe consigo uma revitalização do interesse pela educação profissional e tecnológica. A criação dos Institutos Federais (IFs) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica inaugurou uma nova era de expansão e diversificação do ensino técnico e tecnológico. Essas instituições tornaram-se catalisadoras do acesso à educação de qualidade, promovendo uma educação integrada que contemplava diversas áreas de conhecimento.

Nos tempos contemporâneos, a educação profissional e tecnológica está se moldando para atender às demandas do mercado de trabalho em constante mutação e às necessidades da sociedade. As ênfases em tecnologia da informação, indústria, agronegócio e sustentabilidade refletem a busca por uma formação que seja não apenas pertinente, mas também capaz de se adaptar às transformações aceleradas do mundo moderno.

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica emerge como uma peça fundamental para impulsionar o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do Brasil (Cordão; De Moraes, 2020).

A Educação Profissional, uma modalidade de ensino de extrema relevância, é meticulosamente projetada para armar os estudantes com as ferramentas essenciais para sua integração bem-sucedida no mundo do trabalho. Ela vai além da mera transmissão de informações, buscando incutir nos alunos um conjunto de conhecimentos, competências técnicas e habilidades práticas que os capacitem a enfrentar os desafios e as demandas específicas de diversas áreas profissionais (Vieira; de Souza Júnior, 2016).

Logo, esta modalidade, também denominada Educação Técnica e Tecnológica, tem como sua pedra angular a ênfase na aplicabilidade. Através de abordagens práticas e voltadas para a resolução de problemas do mundo real, os alunos não apenas adquirem um conhecimento sólido, mas também aprendem a aplicá-lo de forma eficaz em cenários profissionais. Isso se traduz em um aprendizado que transcende os limites da sala de aula e se estende para a arena profissional, preparando os estudantes para uma transição suave e produtiva (Vieira; de Souza Júnior, 2016).

Essa modalidade de ensino visa a atender às demandas do mundo do trabalho, proporcionando uma formação que esteja alinhada com as necessidades do mercado e que prepare os estudantes para ocupar posições específicas em diferentes setores. A Educação Profissional abrange uma variedade de cursos, desde os mais técnicos até os de nível mais avançado, que podem incluir certificados, diplomas, cursos de qualificação, cursos técnicos e até mesmo cursos superiores de tecnologia (Manfredi, 2017).

É importante compreender que a Educação Profissional abrange uma gama diversificada de áreas, desde as relacionadas à tecnologia, à indústria até ao comércio, serviços e agricultura. Assim, sublinha-se que essa diversidade reflete a natureza multifacetada do mercado de trabalho, que requer uma ampla gama de habilidades e competências para atender às demandas específicas de cada setor. Essa adaptabilidade é fundamental, já que o mundo profissional está em constante evolução, com novas tecnologias e práticas emergindo regularmente (Vieira; de Souza Júnior, 2016).

Assim, a Educação Profissional transcende a mera acumulação de informações, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos. Além das habilidades técnicas, ela também enfatiza competências transferíveis, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação eficaz. Essas competências não apenas os preparam para realizar tarefas específicas, mas também os capacitam a prosperar em ambientes dinâmicos e colaborativos (Vieira; De Souza Júnior, 2016).

A Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica refere-se à implementação de práticas, políticas e estratégias que garantem a participação plena e igualitária de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, em programas de formação técnica e profissional. A educação inclusiva nesse contexto busca superar barreiras que possam limitar o acesso à aprendizagem e o sucesso de pessoas com diferentes habilidades e necessidades (Mendes, 2017).

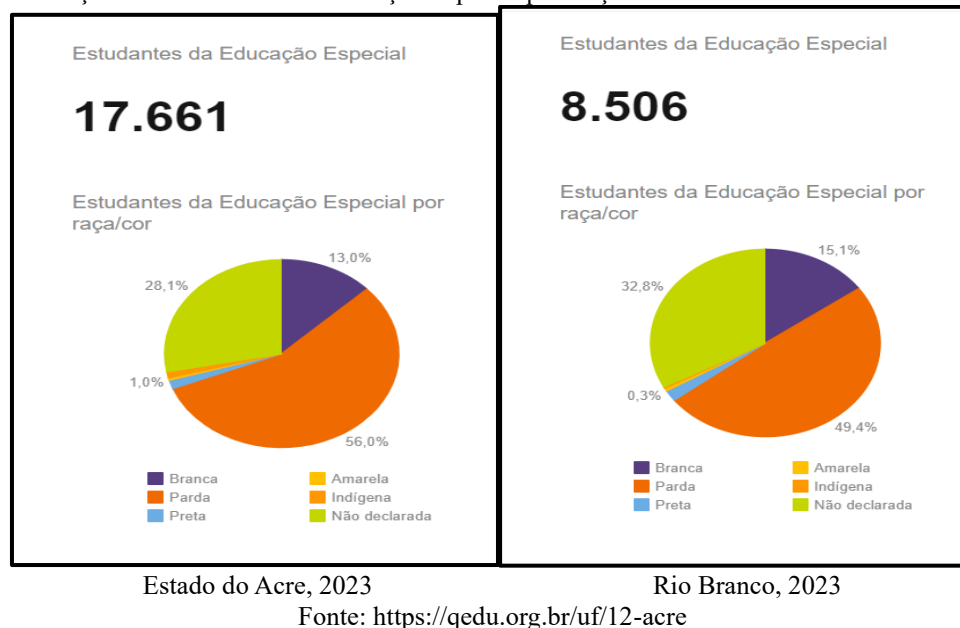
Isto posto, a Educação Profissional e Tecnológica inclusiva emerge como um farol de equidade e igualdade, reconhecendo firmemente que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e deficiências, merecem ter acesso a oportunidades plenas de desenvolver competências técnicas e conhecimentos especializados. Essa abordagem vai muito além de uma visão tradicional de educação, encarando a diversidade como uma força a ser abraçada e celebrada, e não como uma barreira a ser superada (Tillmann; Almeida, 2020).

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ACRE

Os dados do Censo Escolar de 2023 (sintetizados no Diversa.org.br) mostram que o Acre tem feito avanços significativos na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. Nos últimos anos, o estado tem ampliado o número de matrículas de alunos da educação especial nas escolas regulares, demonstrando um compromisso crescente com a educação inclusiva. Apesar desse progresso, ainda existem desafios consideráveis, como a falta de formação continuada para os professores, ausência de recursos pedagógicos adequados e o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), que limitam a plena participação desses alunos nas atividades escolares. Vejamos os gráficos:

Lei de diretrizes e bases para a educação nacional

Gráfico 1 e 2. Distribuição dos Estudantes da Educação Especial por Raça/Cor no Estado do Acre e na cidade de Rio Branco



Como se observa nos gráficos 1 e 2, mais de 50% das matrículas de alunos com deficiência estão na capital Rio Branco, o que impacta diretamente a rede de ensino pois há carência de infraestrutura, falta de atendimento educacional especializado (AEE), intérpretes de Libras, psicopedagogos, acompanhantes, professores mediadores. Além disso, muitas instituições de ensino no Acre ainda não possuem acessibilidade física, como rampas, banheiros adaptados, o que impede o acesso e a permanência segura de estudantes com deficiência. A falta de investimento contínuo em tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis também é um obstáculo significativo que precisa ser superado. Como comprovam os dados do Censo 2023 que somente 24% das escolas possuem acessibilidade:

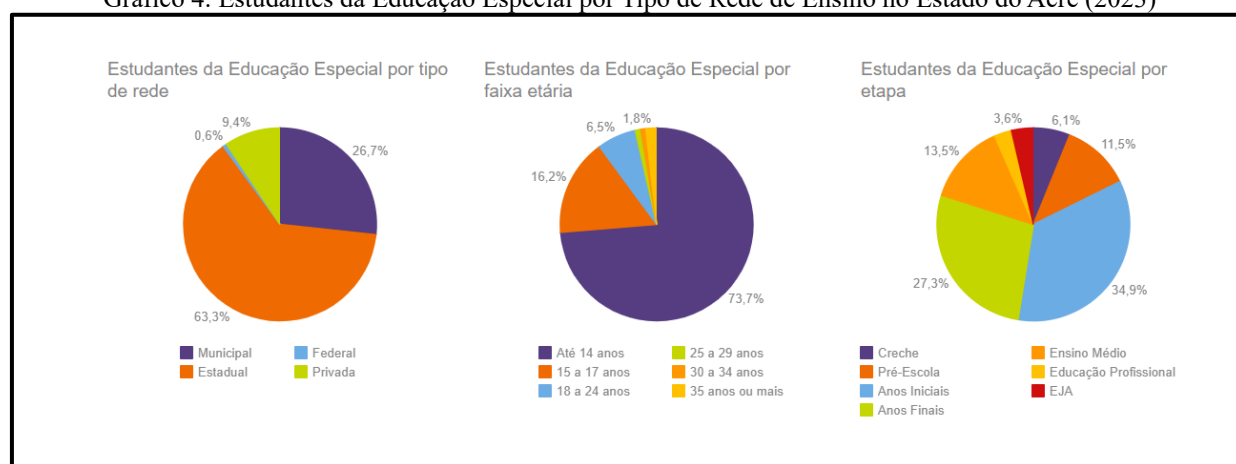
Gráfico 3. Infraestrutura das escolas do Acre, 2023



Fonte: <https://qedu.org.br/uf/12-acre>

Outro aspecto importante a ser destacado é a distribuição dos alunos por faixa etária e etapa de ensino. De acordo com o gráfico "Estudantes de Educação Especial por Faixa Etária", a maioria dos alunos está concentrada na faixa dos 15 a 17 anos (43,1%), seguida pelos alunos de 6 a 10 anos (16,4%) e de 11 a 14 anos (14,7%). Isso demonstra um desafio adicional para a rede de ensino, que deve adequar suas metodologias e práticas pedagógicas para atender a estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento. A inclusão de adolescentes com deficiência no ensino médio e profissionalizante é especialmente relevante, uma vez que exige uma articulação com a educação profissional para garantir a formação continuada e a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

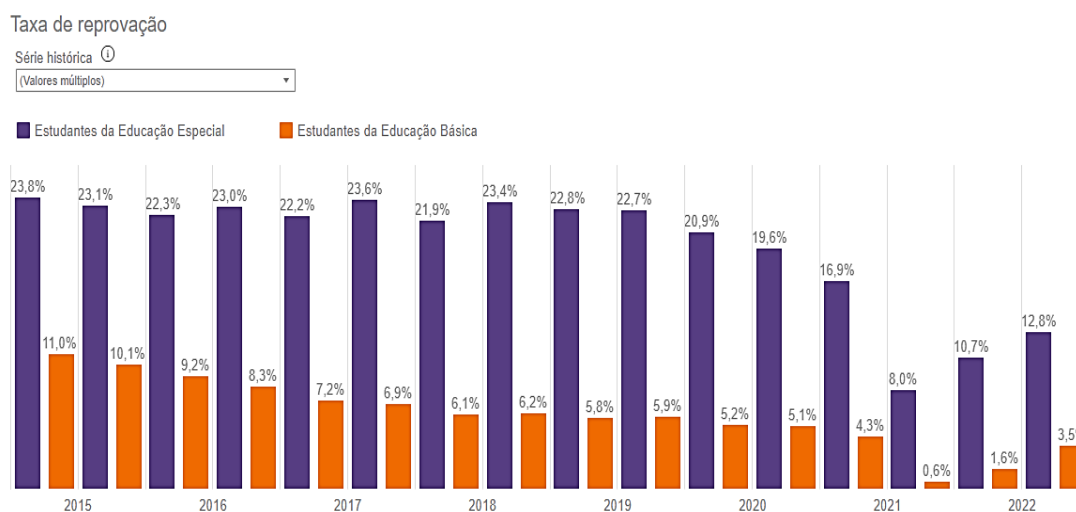
Gráfico 4. Estudantes da Educação Especial por Tipo de Rede de Ensino no Estado do Acre (2023)



Fonte: <https://qedu.org.br/uf/12-acre>

Outro aspecto importante a ser destacado é a distribuição dos alunos por faixa etária e etapa de ensino. De acordo com o gráfico 4, “Estudantes de Educação Especial por Faixa Etária”, a maioria dos alunos está concentrada na faixa dos 15 a 17 anos (43,1%), seguida pelos alunos de 6 a 10 anos (16,4%) e de 11 a 14 anos (14,7%). Isso demonstra um desafio adicional para a rede de ensino, que deve adequar suas metodologias e práticas pedagógicas para atender a estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento. A inclusão de adolescentes com deficiência no ensino médio e profissionalizante é especialmente relevante, uma vez que exige uma articulação com a educação profissional para garantir a formação continuada e a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

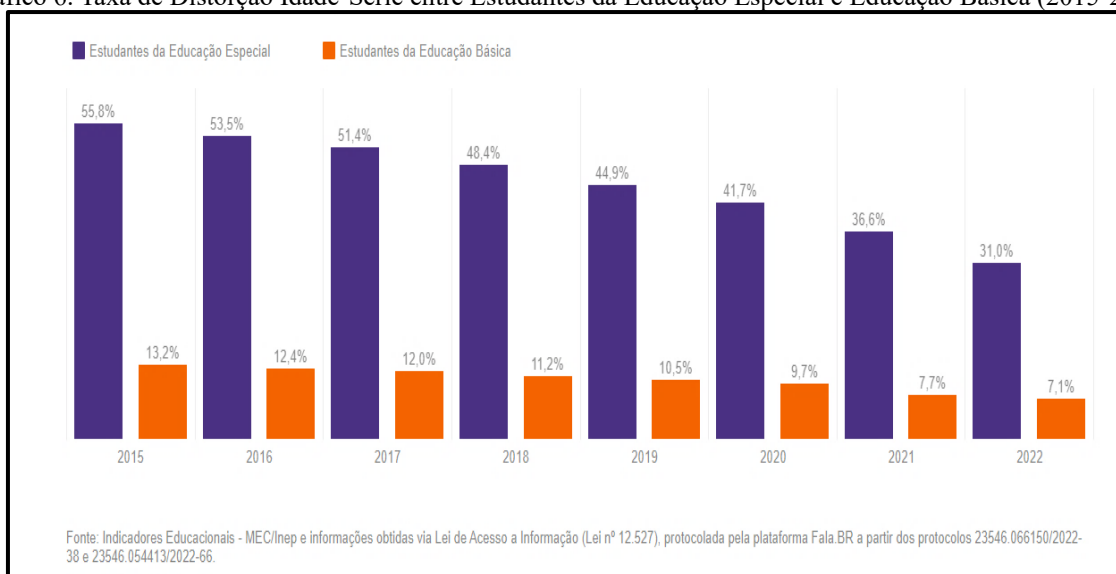
Gráfico 5. Taxa de Reprovação entre Estudantes da Educação Especial e Educação Básica (2015-2022)



Fonte: <https://qedu.org.br/uf/12-acre>

A análise do gráfico que apresenta a taxa de reprovação evidencia um cenário crítico. Em 2022, a taxa de reprovação entre alunos de educação especial foi de 12,8%, enquanto entre os estudantes da educação básica a média foi de 3,5%. Esse descompasso sugere que as escolas não estão plenamente preparadas para lidar com a diversidade de necessidades educacionais dos estudantes, o que resulta em um índice de reprovação desproporcionalmente elevado. É urgente que se invista na formação continuada dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas, para que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso que os demais.

Gráfico 6. Taxa de Distorção Idade-Série entre Estudantes da Educação Especial e Educação Básica (2015-2022)

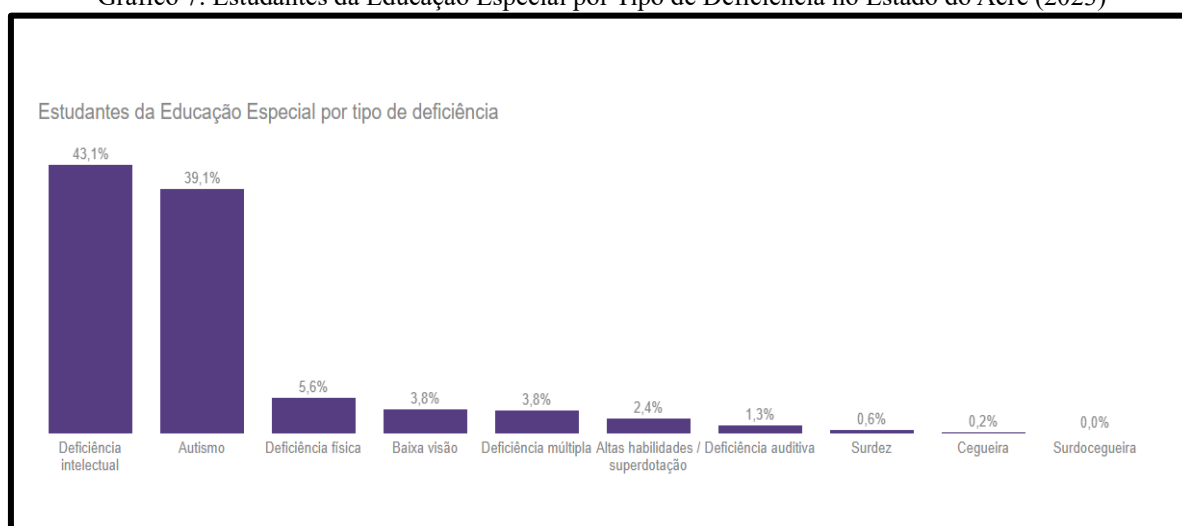


Fonte: <https://qedu.org.br/uf/12-acre>

O gráfico 6, que detalha a taxa de distorção idade-série, revela um padrão semelhante: em 2022, 56,2% dos alunos da educação especial estavam fora da série esperada para sua faixa etária, em comparação com apenas 12,3% dos alunos da educação básica. Esse dado reforça a necessidade de um acompanhamento individualizado e de maior suporte pedagógico para os alunos da educação especial, de modo a evitar a defasagem escolar e a evasão.

Por fim, o gráfico 7, que categoriza os estudantes por tipo de deficiência, mostra que a deficiência intelectual é a mais prevalente (43,1%), seguida pelo autismo (30,1%). Esse perfil de estudantes requer metodologias e abordagens específicas, como a utilização de recursos visuais e táteis, práticas de ensino estruturado e suporte contínuo para a construção de habilidades sociais. A elevada prevalência de deficiência intelectual e autismo indica que a rede de ensino deve se estruturar com foco em práticas inclusivas para esses grupos, garantindo que as salas de aula e os currículos sejam adaptados às suas necessidades.

Gráfico 7. Estudantes da Educação Especial por Tipo de Deficiência no Estado do Acre (2023)



Fonte: <https://qedu.org.br/uf/12-acre>

Diante dos desafios observados, é fundamental que as políticas públicas do estado do Acre sejam reforçadas com iniciativas que ampliem a formação de professores e ofereçam suporte técnico para a adaptação curricular e a acessibilidade. A implementação de tecnologias assistivas e a inclusão de profissionais especializados - como intérpretes de Libras, psicopedagogos e professores mediadores - são ações essenciais para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas necessidades e promova a inclusão efetiva. Além disso, é necessário que as escolas sejam equipadas com recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem, como softwares educativos, materiais em braille e comunicação alternativa para estudantes com deficiência auditiva ou visual.



A criação de políticas de incentivo para a formação continuada dos educadores, focadas em práticas inclusivas e na utilização de metodologias diferenciadas, é um passo fundamental para que o ambiente escolar torne-se mais acolhedor e adaptado à diversidade. Isso deve se aliar ao fortalecimento de parcerias com instituições de ensino superior e centros de pesquisa para a produção e disseminação de conhecimento sobre as melhores práticas em inclusão educacional.

Outro aspecto a ser considerado é o investimento em infraestrutura escolar, de modo que todas as escolas da rede pública no Acre possam oferecer ambientes acessíveis. Dados do Censo Escolar mostram que apenas 24% das escolas possuem acessibilidade física completa, o que é insuficiente para atender à demanda dos alunos com deficiência. É essencial que se promovam reformas estruturais, como a instalação de rampas, banheiros adaptados e pisos táteis, além de garantir que todos os espaços comuns, como bibliotecas e laboratórios, estejam equipados com recursos de acessibilidade.

Por fim, recomenda-se a criação de uma rede de apoio integrada que envolva não apenas os profissionais da educação, mas também as famílias e a comunidade local. A construção de um plano estadual de inclusão, que defina metas e acompanhe o progresso dos alunos com deficiência, ajudará a assegurar que os direitos desses estudantes sejam respeitados e que sua trajetória educacional não seja interrompida por falta de suporte. A inclusão efetiva requer um esforço conjunto e contínuo, onde cada ator envolvido compreenda seu papel e trabalhe para eliminar as barreiras ainda existentes no processo educacional.

Com essas medidas, será possível avançar rumo a um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que acolha a todos os estudantes, independentemente de suas condições, e promova seu desenvolvimento integral.

4 OS PRODUTOS EDUCACIONAIS COMO FACILITADORES DO ENSINO – O CASO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

Um dos grandes desafios do processo de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está em encontrar uma forma de atrelar a teoria e a prática, ou seja, articular os conhecimentos adquiridos na formação universitária inicial em cursos de bacharelados, superiores de tecnologia e licenciaturas e os saberes necessários para conviver com os problemas cotidianos da docência, diante da dinamicidade do mundo do trabalho. A constatação de que a formação inicial não consegue, por si só, preparar o profissional para atuar na EPT traz à tona a questão da formação continuada.

Seja por fragilidades na formação inicial, pela ampliação do olhar para o mundo do trabalho, ou ainda em busca de uma potencialização de saberes para melhorar o desempenho profissional e pessoal, o

que se tem constatado é que há, nos últimos anos, uma considerável ampliação de ações voltadas para a formação profissional, incluindo os cursos de Pós-Graduação.

O mestrado PROFEPT surge da necessidade de “contribuir para a melhoria dos processos de ensino na EPT, por meio do desenvolvimento de pesquisas que gerem produção de conhecimentos relativos à área” (FREITAS et al., 2017, p. 76), com a possibilidade de fomentar o debate sobre as práticas profissionais em EPT, o desafio da interdisciplinaridade, o fazer educação profissional em espaços formais e não formais. Então, o PROFEPT tem como objetivo prover a formação em EPT, suscitando a “produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado pertinentes à EP de nível médio ou em espaços não formais” (PROFEPT, 2018).

[...] formação de recursos humanos em nível de pós-graduação stricto sensu, a fim de se desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica; à necessidade de desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, que integrem os saberes práticos, inerentes ao mundo do trabalho; e ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil. (Freitas et al., 2017, p.10-11).

Por ser um mestrado na área de ensino, a formação acadêmica dos discentes é variada em diversas áreas, sobrelevando-se em ciências humanas. Os docentes do PROFEPT também têm formação diversificada entre bacharelados e licenciados, com uma grande quantidade de “mestres e doutores em Educação, seguido pela Engenharia e pelas Ciências Agrárias” (Souza, 2019, p. 224).

Essa formação eclética dos docentes e discentes do PROFEPT pode ser considerada como algo favorável, contribuindo para a interdisciplinaridade no programa (Souza, 2019). Nessa direção, o PROFEPT dispõe de duas linhas de pesquisa com três macroprojetos em cada.

A linha Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica conta com três macroprojetos: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT; Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT; e Práticas Educativas no Currículo Integrado. Na linha Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em EPT, os macroprojetos são: História e memórias no contexto da EPT; Organização do currículo integrado na EPT; e Organização de espaços pedagógicos na EPT. (PROFEPT, 2017).

O PROFEPT, enquanto Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pode “contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da sociedade, o que pressupõe atividades que permitam, a priori, a ampliação de competências profissionais conjugadas com as demandas do setor produtivo [...]”. (Souza, 2019, p. 227).

Freire, Guerrini e Dutra (2010) afirmam que a tomada de consciência das ações desenvolvidas nas escolas se constitui elemento diferenciado na formação em mestrados profissionais.

Para tornar concreta a articulação entre formação e pesquisa, os mestrados profissionais assumem a elaboração de produtos educacionais como meios, mas também como processos, viabilizadores de uma formação docente pela pesquisa. É com os produtos educacionais que se vislumbra a pesquisa como integrante do percurso formativo dos professores, elaborado e materializado a partir e no contexto de atuação profissional (Freire; Guerrini; Dutra, p. 105, 2010).

É fundamental compreender que os produtos educacionais, apesar de serem ferramentas didático-pedagógicas, não são, por si sós, a solução para a crise educacional vigente no país uma vez que:

[...] tal produto não é mera transposição didática de uma escola para a outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas [...] vivenciada pelos estudantes (Sousa, 2010, p. 04).

A área de concentração do ProfEPT é denominada Educação Profissional e Tecnológica (EPT), compreendendo os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, em uma abordagem interdisciplinar, com o propósito de integrar os campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (Brasil, 2017).

Compreende, ainda, os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que visa a promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para assegurar a formação integral do estudante (Brasil, 2017).

Dentre as linhas de pesquisa do ProfEPT estão as Práticas Educativas em EPT que investiga os pilares das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que permitam formação integral e significativa do estudante, fundamentadas no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais (Ministério da Educação, 2017). Além disso, essa linha de pesquisa trata de questões relacionadas à educação de jovens e adultos, educação indígena, educação e relações étnico-raciais, educação quilombola, educação do campo, questões de gênero e educação para pessoas com deficiências (PCDs), bem como da relação entre elas e as diversas práticas do mundo do trabalho (Ministério da Educação, 2017d).

Isso posto, as bases conceituais do PROFEPT envolvem a formação humana e integral, o trabalho como princípio educativo e a politécnica (PROFEPT, 2017). Para continuar essa discussão, é importante dizer sobre a complexidade que é abordar de forma homogênea bases que possam sustentar teoricamente desenvolvimento e a avaliação de toda a diversidade de produtos educacionais produzidos pelos diversos programas vinculados à Área de Ensino, especialmente aqueles voltados para os espaços de educação não formal em que o público-alvo é bastante heterogêneo. Muito embora a própria Área entenda que a vocação das pesquisas de processos e produtos educacionais seja voltada, especialmente, para Educação Básica,

Ensino Superior, Ensino em Saúde e tecnologias (BRASIL, 2019), há uma crescente produção voltada para outros espaços. Como discutiremos na próxima seção.

4.1 ANÁLISE DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS (PROFEPT)

A respeito dos Produtos Educacionais (PE), em termos da concepção e das bases conceituais que os sustentam, há de se encontrar elementos que possam constituir uma identidade de PE, para além de uma avaliação mais técnica sobre sua forma de origem e apresentação, um olhar para que possamos ampliar essa compreensão de produto educacional que hoje é entendido simplesmente como:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado. (BRASIL, 2019a, p. 16).

Começamos então por buscar esses elementos que aproximam os produtos, independentemente de sua finalidade ou forma de apresentação. Inicialmente, adapto de Gimeno Sacristán (2001) a definição que ele utilizada para materiais escolares para ousar definir Produto Educacional como qualquer instrumento ou objeto que possa servir como recurso para que, mediante sua manipulação, observação ou leitura se oferecem oportunidades para aprender algo, ou seu uso interfere no desenvolvimento de alguma função de ensino. Complementarmente, agora utilizando as ideias de Pagán (1995), os Produtos Educacionais ainda podem ser entendidos como todos aqueles instrumentos e meios que fornecem critérios para colaborar para tomadas de decisão tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino.

Pagán (1995) faz uma reflexão sobre a importância de se levar em consideração que nenhum produto é um fim em si mesmo, por isso é importante que não somente materialize uma sequência de atividades, ou um vídeo, ou ainda um software, mas, que traga consigo, a proposta de ensino que está subjacente ao que se apresenta de forma explícita no produto.

Dessa forma, ainda utilizando as ideias do autor, é importante reconhecer duas formas de caracterizar um Produto Educacional, porém distintas: 1) a sua função didática, ou seja, sua finalidade de aprendizagem e metodologias utilizadas para atingir esse fim; 2) o conjunto de meios, recursos ou instrumentos utilizados para materializá-lo.

Pagán (1995), citando Santos Guerra (1991), afirma, que, nesse sentido, os chamados meios audiovisuais e as chamadas novas tecnologias não possuem em si uma capacidade didática inexorável. Ou seja, mais uma vez reforça a ideia de que explicitar o Produto Educacional apenas pela sua forma é limitador para o que se deseja para desenvolvimento das produções realizadas nos programas. Precisamos pensar no Produto Educacional como um objeto que facilita uma experiência de aprendizagem, ou seja, uma

experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, afetivo, de habilidades ou atitudes etc. (KAPLÚN, 2002), e que isso passe cada vez mais a caracterizar de forma explícita o produto, sem necessariamente abrir mão do formato.

A educação é uma questão de direito humano. As pessoas com deficiências têm direito a educação profissional e tecnológica, que por sua vez, precisa rever o seu trabalho pedagógico, através de discussões e debates, para que ocorra, de forma efetiva, a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A Conferência Mundial em defesa da Educação para Todos, de 1994, promovida pela da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - sobre Necessidades Educacionais Especiais, define o ensino inclusivo, em sentido amplo, como:

(...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999). Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (idem).

Confirmando a teoria de que os alunos com necessidades especiais devem aprender os mesmos conteúdos com o mesmo grau de exigência que os demais, e utilizando uma metodologia multissensorial, ou seja, um material didático constituído de uma sequência didática e materiais adaptados com a finalidade de facilitar o processo ensino aprendizagem.

Portanto, a proposta de uma educação em que as pessoas com necessidades educacionais específicas tenham acesso e permanência na Educação Profissional e Tecnológica, baseia-se no princípio fundamental, Educação para Todos.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser redefinida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as pessoas, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educacionais especiais. (UNESCO, 1994)
Mader (1997, p. 47) enfatiza que um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural. O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações.

Os estudos revelaram que a escola inclusiva deve ser aquela promotora do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos estudantes com necessidades educacionais específicas, facilitando a sua integração na sociedade como membros ativos, participativos. Para tanto, é imprescindível que a pessoa com deficiência seja vista com sujeito atuante, capaz, principalmente, apto a aprender a aprender.

Carvalho (1997) enfatiza que, de forma ainda muito elementar, foi percebido que a escola que deve se adaptar às condições dos estudantes, e não o contrário. Reconhece também que não existe estudante que não aprende. Quando um estudante não está conseguindo aprender, os professores devem procurar aprofundar estudos, buscando analisar e mudar as suas próprias atitudes, as suas estratégias de ensino, até que obtenham êxito na função a que se propõem. Tais mudanças extrapolam os limites da escola, envolvendo aspectos éticos, filosóficos, sociais e legais. Dessa feita, verificamos quais produtos educacionais foram desenvolvidos no âmbito do ProfEPT para o ensino de jovens e adolescentes com deficiência, que sintetizamos no quadro 1.

Quadro 1. Trabalhos identificados no Observatório Nacional do ProfEPT

Ano	Produtos Educacionais	Autor
2020	Acolher para incluir: caderno de orientações para o acolhimento de estudantes público-alvo da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC	Cátia Maria Alves Monteiro
2019	Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos núcleos de atendimento às necessidades específicas (NAPNES).	Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues
2019	Coletânea de orientações pedagógicas para educação especial	Camila de Almeida Aguiar
2021	Educação especial inclusiva na educação profissional tecnológica: um recorte sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Brasília	Anna Vanessa Lima de Oliveira Lima
2021	Crônicas de um instituto: educação especial na perspectiva inclusiva	Thais Helena Pereira
2021	Educação inclusiva: do que estamos falando?	Camila Marafigo dos Santos
2022	Guia de aplicação da terminalidade específica	Flavia De Jesus Almeida Albuquerque
2023	Guia de orientação para aplicação de metodologias ativas na educação especial e inclusiva	Rosângela Vieira Batista
2023	Curso de formação inicial: educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Renata De Menezes Soares
2023	Desenho universal para aprendizagem: inspirações para uma prática pedagógica plural na educação profissional	Cilene Machado Paraboa
2021	Borbolinda: uma história de inclusão	Edson Roberto Pessel
2019	A diferença está no olhar: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas	Fabiana De Oliveira Lobão
2022	Cartilha legal	Jairo Jose de Souza
2022	Guia informativo: "nós" na travessia: da escola que integra para a escola que inclui	Karen Pontes
2022	História em quadrinhos: educação inclusiva – recursos e estratégias	Luiz Roberto Cardoso
2023	O princípio do encaixe é a diferença: programa educativo em atitudes para educação inclusiva na educação profissional e tecnológica	Raiza T. G. Vasconcelos
2023	Guia para educação inclusiva: um olhar sobre a pessoa com deficiência intelectual e deficiência auditiva/surdez	Isac Da Silva Haber
2024	Trilha formativa docente desenho universal para a aprendizagem (DUA)	Raquel Aparecida Rosa
2023	Educação inclusiva na formação inicial de professores	Gabriela Santos Leite

Fonte: Observatório do ProfEpt, 2024 (<https://obsprofeppt.midi.upt.iftm.edu.br/>)

Nota: Temas pesquisados, educação inclusiva e educação especial

Como se pode observar, numa primeira análise temática, há poucos trabalhos relacionados a metodologias de ensino para deficiências específicas como TEA, TDAH, Baixa Visão, deficiência intelectual, TAD, TOD dentre outras.

A análise crítica das temáticas apresentadas revela uma variedade de abordagens e enfoques que, em maior ou menor grau, lidam com a questão da inclusão educacional e metodologias voltadas para alunos com deficiência. A seguir, examinarei cada produto educacional, destacando aqueles que efetivamente abordam metodologias específicas para alunos com deficiência e aqueles que se concentram em aspectos mais gerais ou em formação profissional.

O PE *Acolher para incluir: caderno de orientações para o acolhimento de estudantes público-alvo da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC* de Cátia Maria Alves Monteiro foca diretamente em metodologias para acolhimento de alunos da educação especial, abordando práticas e estratégias para facilitar a integração desses estudantes. É um produto educacional aplicável diretamente ao ensino inclusivo, pois fornece orientações específicas para o atendimento de alunos com deficiência ou com transtornos funcionais específicos.

O trabalho *Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos núcleos de atendimento às necessidades específicas (NAPNES)* de Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues - embora relevante para a inclusão escolar, este trabalho enfatiza a formação de profissionais que atuam no apoio aos alunos com deficiência, sem desenvolver métodos pedagógicos específicos. Contribui indiretamente para a educação inclusiva ao capacitar os profissionais, mas não se configura como uma metodologia de ensino propriamente dita.

O PE *Coletânea de orientações pedagógicas para educação especial* de Camila de Almeida Aguiar oferece orientações pedagógicas voltadas à educação especial, tornando-o diretamente aplicável a metodologias de ensino inclusivas. A coletânea visa fornecer aos educadores estratégias e práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência, configurando-se como uma contribuição prática para o ensino inclusivo.

O PE *Educação especial inclusiva na educação profissional tecnológica: um recorte sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Brasília*, de Anna Vanessa Lima de Oliveira Lima explora a inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica, o que é relevante para metodologias inclusivas. Embora o foco esteja na inclusão no contexto profissional, implica a adaptação de metodologias de ensino para este público, configurando-se como uma abordagem específica para a inclusão.

Já o PE *Crônicas de um instituto: educação especial na perspectiva inclusiva* de Thais Helena Pereira oferece uma reflexão narrativa sobre a inclusão educacional, mas sem detalhar metodologias

específicas para alunos com deficiência. É uma contribuição teórica que proporciona uma visão geral sobre o tema, mas não apresenta diretrizes práticas de ensino inclusivo.

O produto educacional *Educação inclusiva: do que estamos falando?* de Camila Marafigo dos Santos é uma reflexão sobre o conceito de educação inclusiva, sem apresentar metodologias específicas. Ela contribui para o entendimento teórico da inclusão, mas carece de estratégias pedagógicas diretas aplicáveis a alunos com deficiência.

O PE *Guia de aplicação da terminalidade específica* de Flavia de Jesus Almeida Albuquerque, aborda orientações para a terminalidade específica, que é um conceito relacionado a adequações curriculares. Embora possa beneficiar alunos com deficiência, não se destina exclusivamente a metodologias inclusivas, mas sim à adaptação curricular em um sentido mais amplo.

O *Guia de orientação para aplicação de metodologias ativas na educação especial e inclusiva* de Rosângela Vieira Batista é um produto diretamente relacionado a metodologias de ensino inclusivas, focando na aplicação de metodologias ativas para educação especial. Este guia é uma contribuição significativa para a implementação de práticas pedagógicas voltadas para o público-alvo da educação inclusiva.

O PE *Curso de formação inicial: educação especial na perspectiva da educação inclusiva* de Renata de Menezes Soares visa à formação inicial de profissionais para atuação na educação especial, focando mais na capacitação de professores que em metodologias de ensino. Embora importante, é uma contribuição indireta para o ensino inclusivo, sem abordar estratégias pedagógicas específicas.

O produto *Desenho universal para aprendizagem: inspirações para uma prática pedagógica plural na educação profissional*, de Cilene Machado Paraboa, destaca o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), aplicável diretamente à educação inclusiva. DUA é uma metodologia pedagógica que visa a adaptar o ensino para todos os alunos, incluindo os com deficiência; sendo, portanto, uma contribuição direta para a inclusão.

O PE *Borbolinda: uma história de inclusão* de Edson Roberto Pessel, embora trate de inclusão, esta obra parece ser mais literária e narrativa, abordando o tema em uma perspectiva de conscientização, sem detalhar metodologias educacionais específicas.

O produto *A diferença está no olhar: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas*, de Fabiana de Oliveira Lobão, foca em reflexões sobre a inclusão, proporcionando uma perspectiva mais teórica e reflexiva. Não aborda metodologias de ensino específicas, mas contribui para a sensibilização e a compreensão da inclusão.

A *Cartilha legal* de Jairo Jose de Souza - Este produto oferece diretrizes legais, sem abordar metodologias de ensino específicas para alunos com deficiência. É útil para o entendimento dos direitos e políticas de inclusão, mas não contribui diretamente com práticas pedagógicas.

O *Guia informativo: 'nós' na travessia: da escola que integra para a escola que inclui* - de Karen Pontes – tem como foco a transição de uma abordagem integradora para uma inclusiva, mas de maneira teórica. Não apresenta metodologias pedagógicas diretas, contribuindo mais para a compreensão conceitual da inclusão.

O PE *“História em quadrinhos: educação inclusiva – recursos e estratégias”* de Luiz Roberto Cardoso – usa o formato de história em quadrinhos para abordar recursos e estratégias inclusivas, este produto é relevante para a educação inclusiva, apresentando práticas pedagógicas em um formato acessível.

O produto *O princípio do encaixe é a diferença: programa educativo em atitudes para educação inclusiva na educação profissional e tecnológica*, de Raiza Vasconcelos, visa a desenvolver atitudes inclusivas, com foco na formação de valores e atitudes. Não se concentra diretamente em metodologias pedagógicas para alunos com deficiência, mas sim na criação de um ambiente inclusivo.

O *Guia para educação inclusiva: um olhar sobre a pessoa com deficiência intelectual e deficiência auditiva/surdez* de Isac da Silva Haber – apresenta estratégias específicas para alunos com deficiência intelectual e auditiva, sendo um recurso diretamente voltado para metodologias inclusivas.

O PE *Trilha formativa docente desenho universal para a aprendizagem (DUA)* de Raquel Aparecida Rosa. Mais uma vez, o Desenho Universal para Aprendizagem é abordado, sendo uma metodologia inclusiva que visa a atender à diversidade. Este produto educacional é diretamente aplicável ao ensino inclusivo.

O produto *Educação inclusiva na formação inicial de professores* de Gabriela Santos Leite. O foco está na formação inicial de professores, sem tratar de metodologias específicas para o ensino de alunos com deficiência.

Dessa análise, os produtos que efetivamente tratam de metodologias pedagógicas inclusivas são 1º, 3º, 4º, 8º, 10º, 15º, e 17º, uma vez que apresentam estratégias ou guias diretamente aplicáveis a práticas de ensino voltadas para alunos com deficiência. Já os demais focam em aspectos teóricos, legais, ou em formação docente, sem aprofundar métodos pedagógicos específicos para inclusão. A adoção de metodologias de ensino inclusivas, alinhadas ao Desenho Universal para Aprendizagem, mostra-se uma tendência relevante na educação especial atual, promovendo a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente educacional. Se comparamos com os desafios apresentados no estado do Acre na seção anterior apenas um produto foca em deficiências específicas e poucos estão voltados a resolver problemas como reprovação, distorção série/idade e/ou desenvolver metodologias para as deficiências que se apresentam em maior número de matrículas

Coll (1995) apresenta algumas das principais tendências que favorecem essas mudanças: a deficiência não pode ser mais percebida como uma categoria com perfis estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional e significando que a escola pode intervir no que diz respeito ao

desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; os estudantes com deficiências não devem ser agrupados como pessoas com *déficits* semelhantes, tendo em vista o fato de que no seu desenvolvimento evolutivo e na sua história de vida (incluindo aí também a sua experiência educacional) diferem bastante entre si; a reavaliação dos instrumentos de avaliação quantitativos e das estratégias de aprendizagem utilizadas, tem contribuído para modificar as concepções clássicas da deficiência e situá-las no âmbito das demandas educacionais e das possibilidades de aprendizagem; o aumento e a divulgação das experiências integrativas bem sucedidas em vários países criaram um clima mais propício a essa nova perspectiva entre outras.

O papel dos profissionais da educação envolvidos no processo formativo do estudante com necessidades educacionais específicas tem influência marcante no seu desenvolvimento e sua aprendizagem. É necessário que ele, como afirma Godoi, Galasso e Miosso (2008), concentre-se em suas capacidades e não em suas limitações.

Verifica-se que os desafios a enfrentar com o estudante que se encontra nessa condição, é de natureza multifacetada e que, qualquer investida no sentido de efetivar a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, requer a incorporação de elementos distintos, construídos para reestruturar uma nova estrutura organizacional educacional e formativa, na qual desaparecem os elementos iniciais (próprios da deficiência), tal qual eles foram originariamente criados.

Wocken (2003) e Beyer (2005) estabelecem dois princípios pedagógicos para auxiliar na implementação o processo educacional inclusivo respeitando o estudante em suas limitações motoras, de linguagem e cognitivas: o princípio da individualização do ensino e de que o processo educacional inclusivo não é ação de apenas um profissional.

Mazzotta (2005) esclarece que, de acordo com esses professores, as maiores dificuldades estão na falta de um currículo adaptado, material de apoio especializado e, profissionais qualificados para dar um suporte nesse processo educacional inclusivo na educação profissional técnica.

Sendo assim, não há como se programar processos de inclusão que visem a oferecer, de fato, uma educação de qualidade, sem efetivos serviços de apoio a prática docente efetuado na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, pode-se dizer que o ideal de escola inclusiva ainda está longe da realidade esperada.

Estruturas e concepções do passado não devem ser ignoradas ou desprezadas, mas tão pouco deve subsistir de modo viscoso a ponto de impedir o surgimento de novos temas, novas propostas e recursos de ação. Não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo, é buscar sólidas alternativas para melhores propostas. (MAZZOTTA, 2005, p. 45).

Na compreensão de Martínez (2005), trabalhar na perspectiva de um contexto educacional inclusivo, na diversidade educativa, exige dos educadores o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas

competências e muita criatividade, porém, precisamente nesse esforço de experimentação, de fracasso e de acertos, é que a inclusão pode ser efetivamente construída. É imperioso nessa perspectiva, construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos.

Enfim, na perspectiva de SHON (2000) o processo educativo inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica deve ser percebido pelos profissionais que nela atuam, como um processo de investigação das possibilidades, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que venham a contribuir no fortalecimento e na sua efetivação.

5 CONCLUSÕES

Dessa forma, pode-se afirmar que a pesquisa obteve êxito ao verificar as abordagens pedagógicas dos produtos educacionais – PE, nos programas de Educação Profissional e Tecnológica, em termos de sua contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica.

Os resultados apontaram para a relevância desses PE no contexto da educação, evidenciando sua aderência à linha de pesquisa, seu alinhamento com os critérios de avaliação estabelecidos e sua fundamentação em pesquisa. Esses aspectos ressaltam a importância desses produtos como recursos pedagógicos capazes de promover uma educação de qualidade e aprimorar a formação dos alunos. Porém, ao analisar sua totalidade percebemos que não estão voltados diretamente para a metodologias de ensino para trabalhar com alunos com deficiência.

Com o decorrer dos estudos, identificou-se alguns elementos organizadores da prática educativa na perspectiva da inclusão com o objetivo de promover discussões sobre a implementação e efetivação de um processo educativo inclusivo para todos os estudantes, em especial, àqueles com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica.

A Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva inclusiva, possibilitará aos estudantes com necessidades educacionais específicas o sentimento de integração naquele ambiente educacional, promotor de saberes e, não reforçador de preconceitos com as deficiências dos estudantes que ingressaram para obter um título profissional.

Ao longo da pesquisa, pode-se afirmar que o envolvimento dos profissionais da educação é primordial nesse processo educativo inclusivo no cenário da Educação Profissional e Tecnológica e nos produtos educacionais com necessidades educacionais específicas. Para tanto, precisam enfrentar os desafios impostos com criatividade e otimismo, o desejo de compreender, de saciar a curiosidade, de explorar o desconhecido.

Enfim, verificou-se que há muito o que dialogar, discutir, para agir, mudar e incluir os produtos educacionais voltados para inclusão na educação profissional e tecnológica no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEYER, H. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Abril 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em
- BRAZOROTTO, C. M.; VENCO, S.B. Educação profissional no Brasil: história e política dos Institutos Federais. Educação Temática Digital. Campinas, SP v.23 n.1.2021. Disponível em:
- CARVALHO, E. R. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memmon, 1997.
- COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1995.
- CORDÃO, Francisco A; MORAES, Francisco. Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: SENAC São Paulo, 2020.
- FIGUEIRA, Emílio. As Pessoas Com Deficiência Na História Do Brasil – Entre Silêncios E Gritos” (Wak Editora, quarta edição, 2021)
- FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. Revista Porto das Letras, Porto Nacional/TO, v. 2, n. 01, p. 100-114, 2010.
- FREITAS, R. C. O.; SOUZA, R. R. Mestrado em educação profissional e tecnológica: uma construção em rede. In: SOUZA, R. R. (org.) Pesquisa, pós-graduação e inovação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Goiânia: IFG, 2017.
- FREITAS, R. C. O. et al. O mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional: considerações preliminares. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, n.1, p. 74-89, 2017.
- FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?. Educação profissional e tecnológica em revista, Vitória, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4d66uHw>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Los materiales y las condiciones de enseñanza en docencia y cultura escolar. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001.



GODÓI, A.M.; GALASSO, R.; MIOSSO, S. M. P. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/deficiência física. Brasília: MEC/SEESP.2008.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. VI Congreso de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación). Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2002.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência do aprendizado. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 07 out. 2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. Revista Anhanguera, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M.T.E. A integração da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história. Paco Editorial, 2017.

Marconi, MA; Lakatos, EM. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTÍNEZ, LFP. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MAZZOTA, M. J. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, K. A. M. O. Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Área de concentração. Educação Profissional e Tecnológica – EPT. 30 jan. 2017b. Última atualização em 15 fev. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/2fyu3xyt> . Acesso em: 17 jul. 2022.

OBSERVATÓRIO DO PROFEPT. Dissertações e Produtos Educacionais. IFMT, 2024, Disponível em <https://obsprofept.midi.upt.ifmt.edu.br/Egressos>

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, v. 5, p. 29-46, 1995. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077>. Acesso em: 07 out. 2020.

PAINEL DE INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Estado do Acre. Disponível em <https://diversa.org.br/indicadores/>

PROFEPT. Ministério da Educação. Credenciamento de docente/ Credenciamento de instituição. 2021. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/editais>. Acesso em: 24 set. 2021.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio Docência em Ciências*, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020

SANTOS GUERRA, M. A. Cómo evaluar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 194, p. 29-31, 1991.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUELER, A. F. M. DE . Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 37, p. 59–84, set. 1999.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. 2011. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, A. M. T. B. da; SUAREZ, A. P. M.; UMPIERRE, A. B. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. *Revista Interações*, [S. l.], v. 13, n. 44, 2017. DOI: 10.25755/int.4108. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4108>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SOUSA, M. C.. Produtos Educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação no âmbito do NIPeM. In: Encontro da rede de professores, pesquisadores e licenciandos de Física e de Matemática, 2., 2010, São Carlos. Trabalhos apresentados... São Carlos/DP: UFSCar, nov. 2010. 2010.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): conquistas, perspectivas e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 4, p.135-156, 2019.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre Artmed, 1999.
Tillmann, L., & Almeida, J. (2020). A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. *Metodologias E Aprendizado*, 1, 123–129. <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1123>. Acesso em

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corte. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

VIEIRA, A. M. D. P. ; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. *Revista Interações*, Santarém, n 40. 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em

VERGARA, S. C. Métodos de Pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 2005.

WOCKEN, H. O futuro da educação especial. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL LASSALISTA. Canoas: Centro Universitário La Salle, novembro de 2003.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-002>**Adriano Rosa da Silva**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP).

RESUMO

O tema central da pesquisa foi destacar algumas contribuições do conhecimento teórico-científico sobre a importância das relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar e como essas relações favorecem a aprendizagem dos alunos quando mediadas pelos professores de forma positiva. O principal objetivo do trabalho foi investigar, por meio de revisão bibliográfica, aspectos considerados relevantes acerca das possibilidades de interação entre os educandos e entre esses e os diferentes atores envolvidos no processo educativo, pondo em relevo as especificidades da ação educativa e da mediação pedagógica na contemporaneidade. Cabe destacar, também, que foram levantados apontamentos no sentido de caracterizar as atitudes favoráveis para a produção de um bom ambiente de trabalho na escola. Assim, o estudo das relações interpessoais pode mostrar como a aprendizagem é favorecida por meio de relações que estimulem e valorizem o papel precípua do aluno em seu processo de construção da aprendizagem. Nessa direção, buscou-se o referencial teórico de Morales, Placco, Fritzen, Moscovici, Antunes, entre outros estudiosos do tema.

Palavras-chave: Relações interpessoais; Educação; Contemporaneidade.

ABSTRACT

The central theme of the research was to highlight some contributions of theoretical-scientific knowledge about the importance of interpersonal relationships in the teaching-learning process in the school context and how these relationships favor student learning when mediated by teachers in a positive way. The main objective of the work was to investigate, through a bibliographic review, aspects considered relevant regarding the possibilities of interaction between students and between them and the different actors involved in the educational process, highlighting the specificities of educational action and pedagogical mediation in contemporary times. It is also worth noting that notes were raised in order to characterize the attitudes favorable to the production of a good work environment in the school. Thus, the study of interpersonal relationships can show how learning is favored through relationships that stimulate and value the primary role of the student in their learning construction process. In this direction, the theoretical framework of Morales, Placco, Fritzen, Moscovici, Antunes, among other scholars on the subject, was sought.

Keywords: Interpersonal relationships; Education; Contemporaneity.

1 INTRODUÇÃO

Tencionou-se desenvolver e aprofundar um estudo acerca da temática da afetividade nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional, concebendo a escola, e mais especificamente, a sala de aula, como um campo próprio de análise, como um lócus privilegiado de interação entre sujeitos heterogêneos em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo relevante a criação de estratégias de aprendizado cooperativo, dando o tom de protagonismo ao ensino de habilidades sociais no espaço escolar.

Nesse prisma, quando o processo de aprendizagem é mediado, isto é, pautado no conhecimento de si em intercâmbio com o outro, possibilita, assim, mais concretamente, a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de lidar e de enfrentar toda a sorte de mudança, adversidade e de conflitos interpessoais, de desenvolver conexões e mecanismos de confiança nos seus relacionamentos, sendo fundamental instigar a cooperação e a colaboração entre os sujeitos (MENTIS, 1997).

Destacando-se, para fins de investigação nesta pesquisa, as implicações concernentes aos âmbitos relacionais entre os sujeitos que se dão em inter-relação, isto é, o que aprende e o que ensina. Nesta via, considera-se no estudo o conceito ampliado de educação, que perpassa diferentes contextos e âmbitos da vida humana. O estudo apoiou-se no aporte teórico de estudiosos da área para responder a questão proposta. Nessa linha, ressalta-se que o objetivo precípua deste estudo é possibilitar a compreensão no tocante às contribuições do conhecimento teórico-científico sobre as interações humanas.

Nesse horizonte analítico, o foco da pesquisa é o processo vivenciado pelos sujeitos no ambiente escolar, configurando-se como uma possibilidade de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos em interação em um processo formativo, dinâmico, complexo. O estudo acerca das relações interpessoais no ambiente escolar ampliou-se à medida que cresceram, ao longo dos últimos anos, as dificuldades imanentes aos problemas de relacionamento com os alunos. Sobre isso, vale salientar que “grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas (MOSQUERA e STOBÄUS, 2004 p.93).

2 RELAÇÕES INTERPESSOAIS, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Ensinar e aprender são duas tarefas constitutivas do fazer da sala de aula, de modo que as relações que lá ocorrem propiciam o desenvolvimento de professores e alunos¹. Isso significa trabalhar afetos, formação de vínculos, desenvolvimento interpessoal, situações de troca e partilha no processo educacional, entendido como um processo de interação social e de influência mútua, atitudes diárias muito importantes

¹ A escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete a formação do cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne numa organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade (FERREIRA, 2006, p. 57).

para a formação e manutenção de relações interpessoais agradáveis. De acordo com Grillo (2004), o espaço de uma sala de aula onde existe uma relação de confiança e respeito torna-se alegre e motivador. O relacionamento que se estabelece dentro da sala de aula precisa ser de respeito e cooperação, principalmente entre os alunos, para que possam se manifestar, interagir, colaborar uns com os outros. Tanto o professor como o aluno trocam informações, conhecimentos e impressões acerca da realidade social e acabam se desenvolvendo conjuntamente. Segundo Grillo: “Todo aluno traz para sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida” (2004, p. 79).

Nessa direção, a escola deve ser pensada como um espaço coletivo e heterogêneo de encontros que ocorrem em função do convívio entre pessoas, sendo importante atentar para o cuidado, o respeito e a consideração, na relação ensinante-aprendente, ao invés de se focar tão somente em técnicas e metodologias de ensino que não valorizam a colaboração, a troca, empregando-se valores essenciais para manter as relações com as outras pessoas, de sorte que o contato com o outro traz a segurança de que não estamos sozinhos. As práticas que impelem os alunos ao trabalho colaborativo, se bem trabalhadas, serão importantes não somente na escola, mas em diversas situações da vida dos indivíduos. Os educandos solicitam muito mais do que informações, solicitam atenção e afeto, afetando e sendo afetados, de modo que “a afetividade que no início era uma reação basicamente orgânica passa a sofrer influência do meio social, a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino” (SOUZA, 2013, p. 13).

A afetividade depende de dois fatores: o orgânico e o social que possuem uma importante relação, tanto que as dificuldades de uma situação podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa ligação durante o desenvolvimento do indivíduo modifica a fonte de onde provêm as manifestações afetivas (SOUZA, 2013, p. 13).

A afetividade tem uma ampla gama de manifestações, engloba sentimentos e emoções, visto que o homem necessita se relacionar com os outros, e essa relação é estabelecida pela comunicação. Para convivermos bem com as pessoas é preciso demonstrar afetividade. Nessa linha de entendimento, em educação, como em qualquer grupamento humano, existe a necessidade da convivência. Educar é conviver, compartilhar experiências e objetivos comuns. Portanto, os educadores devem perceber a importância do *aprender a conviver* e esse processo de aprendizagem aponta para o desenvolvimento da dimensão humana nos relacionamentos interpessoais². O convívio, a troca de experiências e a possibilidade de contar com o outro, acrescenta à educação um caráter mais dialógico, humanista. O que aponta para a ideia de que o

² As relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros (FRITZEM, 1987, p. 73).

diálogo e a interação entre a turma devem acontecer sempre. Essa contribuição acerca das interações dos sujeitos aprendentes é importante, pois “quanto maior a diversidade de grupos de que participam, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade” (GALVÃO, 2000, p. 101). Sob esse ângulo, Morales (2009) assevera que

Nosso impacto e nossa influência sobre os alunos vão além dos conhecimentos e habilidades que ensinamos. Nisto pode consistir o mais importante de nossa atividade como professores: incidimos em valores, atitudes, hábitos, motivação, em como eles veem a si mesmos (...). Influímos sobre os alunos e os alunos influem sobre nós. Nossa atitude com relação aos alunos condiciona sua atitude diante de nós (...) sempre podemos explorar recursos e estratégias para melhorar o relacionamento e estimular os alunos (MORALES, 2009, pp.157-158 e159).

Diante do exposto, o professor deve ter sempre expectativas positivas em relação aos alunos, deve também se esforçar para despertar o interesse e a curiosidade sem cercear a espontaneidade dos discentes, sabendo-se que o espaço de sala de aula não é, apenas, um espaço de instrução ou fazer profissional, mas um espaço de encontros e desencontros que ocorrem em função do convívio entre pessoas³. Nessa esfera, constitui-se um dos papéis precípuos do professor fazer com que seus alunos enxerguem essas diferenças e aprendam a conviver com elas de forma harmoniosa e respeitosa. Nesse ponto, precisamos entender e respeitar o fato de que as pessoas são diferentes, portanto, pensam e agem de formas diferentes. Segundo Bock (1999), a percepção social é o ponto de partida para as relações interpessoais⁴ – “percebemo-nos um ao outro e percebemos não só a presença do outro, mas o conjunto de características que apresenta, o que nos possibilita ter uma impressão dele” (p. 135). Nessa ótica, as relações interpessoais estão voltadas para as atitudes e comportamentos entre os indivíduos, isto é, para a convivência. Em que todos tenham a oportunidade de participar das discussões e decisões.

Nessa perspectiva, o estabelecimento de uma boa relação professor-aluno é a pedra de toque no processo educativo, de modo que o estabelecimento de boas relações com os alunos é o primeiro passo para o sucesso desse processo. Considerar os conhecimentos prévios dos alunos e estimular sua participação nas discussões e conversas nas aulas é um fator relevante e faz com que o aluno sinta segurança e confiança no professor e em si próprio. Pode ocorrer que o professor não consegue ter uma boa relação com a turma por pensar que há incompatibilidade em demonstrar afetividade e manter a disciplina na sala de aula. Nesse horizonte, o professor, dentro da sala de aula, deve zelar pelo bom relacionamento entre os alunos.

³ Toda a vida na classe é relação de um tipo ou de outro: o professor explica, pergunta, responde, informa; comunica-se verbalmente e não verbalmente de muitas maneiras. Os alunos, por sua vez, escutam, perguntam, respondem e também se comunicam não verbalmente de muitas maneiras; dizem algo enquanto aguardam e também estão dizendo algo quando estão distraídos (MORALES, 2009, p. 10).

⁴ Relações interpessoais são o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. Para o autor, as relações interpessoais têm bases emocionais e psicopedagógicas e podem criar um clima favorável na escola, ou não (ANTUNES, 2009, p. 9).

Contribuindo, assim, para a socialização e para o desenvolvimento cognitivo e argumentativo dos alunos. Nessa senda, interessa considerar que todo conhecimento é uma construção resultante das ações dos sujeitos que aprendem em relação ao objeto conhecido no transcurso do processo de aprendizagem, que é dinâmico, desse modo, ganha uma superlativa importância o reconhecimento da função social dos conteúdos escolares.

Deve-se focar as relações pessoais – interpessoais e sociais – em sala de aula, com toda a carga de afetividade que compõe os movimentos de seres em interação, nos quais educando e educadores se desenvolvem, afetando-se reciprocamente uns no desenvolvimento dos outros, pois não é o facilitador que detém todo o conhecimento, "há maior comprometimento quando se leva em conta a vivência das pessoas, as pessoas no grupo aprendem construindo" (TATAGIBA & FILÁRTICA, 2002, p. 30). O que significa dizer que o aluno não é coadjuvante no processo da aprendizagem. Nessa perspectiva, entende-se afetividade no âmbito educacional como um vínculo, uma relação que une os atores participantes do processo educativo. Sendo assim, quem afeta, também de alguma maneira é afetado. Assim, as relações na escola influem diretamente no trabalho do professor em sala de aula e em seu relacionamento com os alunos. Em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de conhecimentos e na formação de atitudes e de valores humanos (SAVIANI, 1984). Sobre isso, o ambiente escolar deve ser considerado o *locus* privilegiado para a formação inicial e continuada dos docentes.

Por conseguinte, Santos, Antunes e Bernardi (2008) apresentam a concepção de sujeito ativo, dinâmico, autônomo, criativo, construindo conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. Nesta via, em uma sala de aula nos deparamos com uma grande diversidade de pessoas, por conta disso, a relação professor-aluno precisa ser franca. É importante que o aluno não sinta vergonha ou medo de falar com o professor sobre suas dificuldades. O diálogo se configura como uma estratégia eficiente para o cotidiano escolar. Sobre isso, quando os alunos se relacionam de forma favorável com o professor, tornam-se mais abertos e mais motivados para aprender. Para essa reflexão, destacam-se sobretudo as questões da motivação e da interação. Nesse prisma, a educação acontece em um processo contínuo de interação entre os sujeitos. No espaço escolar, o aspecto relacional imanente às trocas que estabelecemos com os outros, faz pensarmos nos papéis e funções sociais de professores e alunos (SANTOS, ANTUNES e BERNARDI, 2008, p.48).

Refletir para que as relações interpessoais aconteçam de forma satisfatória no ambiente escolar abre um espaço para o crescimento das trocas de ideias, podendo suscitar divergências de opiniões no dia a dia da escola e esses momentos profícuos se tornem uma possibilidade frutífera de crescimento para os sujeitos que habitam esse ambiente. Em face do exposto, o planejamento das atividades escolares deve incluir uma reflexão acerca do espaço, do tempo e das oportunidades de interações sociais oferecida (GALVÃO, 2000, p. 101). Nessa perspectiva, as horas em sala de aula, com constantes avaliações e atividades escolares

constituem um momento propício para o seu desenvolvimento mental e emocional, além de adquirirem habilidades para as diversas situações com que se deparam (ANTUNES, 2014).

A título de ilustração, a relação respeitosa, quando é estabelecida em sala de aula é a de respeito e este se manifesta quando há um ambiente de trocas, onde cada um tem o seu espaço. As questões pessoais trazidas pelos alunos até o professor, fazem parte de uma relação afetiva e de confiança que o aluno tem com o professor. Nessa troca de experiências, onde o professor interage com o aluno, afetando e sendo afetado pelo outro, vai se construindo uma relação de confiança, o que pode contribuir para tornar a sala de aula um ambiente agradável e favorável ao aprendizado. O aluno precisa sentir-se à vontade com o professor durante a aula para que as aulas sejam proveitosas e interessantes e isso irá facilitar a construção dos conhecimentos com relação aos conteúdos trabalhados. São muitos os desafios enfrentados pelos professores para concretizarem a adoção das relações interpessoais no ambiente educativo, sendo preciso fomentar a sua importância durante a formação inicial e reforçando na formação continuada, levando os professores a cada vez mais valorizarem as qualidades pessoais e interpessoais em suas práticas em sala de aula (SANTOS, ANTUNES e BERNARDI, 2008).

As relações interpessoais devem ser o foco também da gestão escolar, o farol das práticas educativas. É preciso, pois, refletir sobre o tipo de relações que estão sendo vivenciadas na escola, no sentido de se verificar se estão sendo promotoras ou limitadoras das potencialidades dos educandos⁵. De modo que aprender a respeitar a opinião dos colegas, dividir tarefas, discutir sobre metodologias e resultados de pesquisa ajudam o aluno a construir seus pontos de vista, tornando-se assim, sujeito de sua aprendizagem. Diante disso, “as relações interpessoais são fundamentais para explicar e entender grande parte dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação no exercício das suas funções docentes e administrativos” (GASPAR, 2009, p.30). O que torna patente que estabelecer vínculos afetivos é fundamental para o bom funcionamento do trabalho pedagógico na escola e para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma prazerosa para o professor e para os alunos.

Na área da educação, são numerosas as contribuições de Wallon acerca do contexto educativo. A partir dos pressupostos teóricos wallonianos, toda relação é constituída pela afetividade. As relações afetivas, como afirma Wallon, são as primeiras formas que se têm de contato com o mundo, portanto, têm um papel fundamental na construção do conhecimento e na interação social. As relações interpessoais ocorrem no contexto da escola e da sala de aula, na medida em que encontramos professores que realmente exercem seu trabalho com comprometimento, dando atenção às necessidades do aluno. Conforme Galvão (2000), Wallon propõe uma escola engajada, mobilizadora, inserida na sociedade e na cultura, de modo

⁵ Uma mudança valorativa no nível de expectativa que o professor tem a respeito do rendimento acadêmico de um aluno se traduz em mudança no afeto que o professor demonstra por esse aluno e mudança no esforço do professor para ensinar e ajudar esse aluno (MORALES, 2009, p. 94).

ampliado, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos em seu processo formativo, no âmbito pessoal, numa prática que integra a dimensão social e a individual (GALVÃO, 2000, p. 80).

À luz dessa base teórica, para compreender melhor as relações interpessoais, Brenner e Ferreira (2020, p.47) as definem como um “conjunto de interações cotidianas, em todas as dimensões da vida, objetivando a convivência, esse conjunto inclui estar em conexão com outras pessoas ou mesmo em desconexão ocasionando conflitos que também são espécies de relações interpessoais”. Entende-se, que dentro do ambiente escolar, as relações estabelecidas entre os sujeitos que lá convivem, a partir da afetividade, é um vínculo de confiança que vai se desenvolvendo. Assim, ensinar é trocar informações, é contribuir para a construção de conhecimentos dos alunos e dos próprios professores, ensinantes e aprendentes, contribuindo, principalmente, para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, mudanças num ambiente escolar sempre serão necessárias e bem-vindas, até para o próprio bom desenvolvimento dos alunos. Em que aprender a respeitar a opinião dos colegas, dividir tarefas, discutir sobre metodologias e resultados de pesquisa ajudam o aluno a construir seus pontos de vista, tornando-se assim, sujeito de sua aprendizagem.

Logo, as relações interpessoais devem estar baseadas no equilíbrio e na compreensão, onde o papel do professor é mediar a aprendizagem dos seus alunos com afeto sem abrir mão dos limites necessários para que se construa o respeito entre todos que interagem nesse espaço formativo, propondo problemas que falem do cotidiano dos alunos, construindo práticas que levem em consideração as concepções prévias dos estudantes. Estabelecendo um ambiente de tolerância e diálogo. No tocante às relações de cooperação como pesquisas realizadas por Piaget sobre o processo de socialização, é importante que a escola também construa a sua identidade, reconhecendo suas potencialidades e seus pontos a melhorar para que possa encontrar alternativas para a resolução dos desafios que se apresentam no ambiente escolar. Em suma, o professor, como mediador no processo ensino-aprendizagem, deve auxiliar o aluno na sua construção de conhecimentos, habilidades e atitudes e na busca de estratégias para a resolução de diferentes situações-problema, para que o conhecimento adquirido possa ser socializado e aplicado em outras situações ao longo da vida.

3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

É preciso entender a relação ensino-aprendizagem, como uma relação de diálogo entre sujeitos que criam e recriam suas hipóteses, bem como suas ações sobre o mundo, em constante mudança, expressando sua humanidade, seu ‘fazer-ser’ humano (VYGOTSKY, 1987). O homem é um ser relacional, de sorte que cada um de nós, ao nos relacionar, tem uma percepção sobre o comportamento e as reações dos outros. Desse modo, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica

(FREIRE, 1996, p. 136). Neste viés, “o conhecimento resulta de uma construção contínua que se processa mediante a interação entre sujeito e objeto” (ARANHA, 2006, p.307). Como bem nos reforça Falcão (1986) *apud* Jean Piaget (1976) é na interação/ relação com o meio que o sujeito se desenvolve, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e suas hipóteses sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

A docência na contemporaneidade requer um sem-número de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino mais personalizada. Ganha relevância, portanto, o conhecimento que temos de nós mesmos, como fator preponderante no processo de comunicação interpessoal com outras pessoas no nosso meio social, visto que é importante se compreender os sentimentos e emoções envolvidos no nosso relacionamento com o próximo. Exemplo disso é que mudar um comportamento ou conviver com pessoas de temperamento difícil não são tarefas fáceis. Nessa medida, valores relacionados à qualidade da relação entre os atores envolvidos no processo educativo devem ser trabalhados de forma a incentivar a participação de todos em uma perspectiva democrática e cidadã. É com essa linha de entendimento que se depreende o relacionamento interpessoal como o conhecimento das relações internas entre si próprio ou com o seu interior.

Nessa dinâmica reflexiva, o diálogo é o caminho necessário para se chegar ao aluno, para entendê-lo e respeitá-lo, de modo que o professor pode ajudar o aluno no processo de descoberta, desenvolvimento e autoafirmação de sua identidade, que é única e singular, e esse fator deve ser levado em consideração em toda prática educativa⁶. A valorização das habilidades para se conviver de maneira harmoniosa e com bom relacionamento interpessoal. Assim, ao considerarmos as interações entre as pessoas no ambiente escolar tem de se levar em conta que o comportamento do outro pode não corresponder ao que se espera dele. Diante disso, “o diálogo mostra-se como peça fundamental nesse processo, que também incorpora à vida escolar expressões culturais dos alunos, frequentemente ignoradas nas práticas curriculares convencionais” (ABRAMOVAY *et. al.*, 2004, p. 6). É importante, pois, saber lidar com as diferenças na escola. Sem perder de vista que a escola é uma comunidade educativa que visa a mobilização dos atores que a compõem.

Assim, se pretende ressaltar a importância da dimensão relacional-social do processo educativo, empregando-se métodos para que o relacionamento seja eficaz, em que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 103). Nesse horizonte, ao se conviver com as diferenças em sala de aula é importante ter em mente que para além de se focar em técnicas e metodologias de ensino, deve-se atentar para o cuidado, o respeito, a consideração e o

⁶ A escola é uma unidade social de agrupamentos humanos, em que há uma interação entre indivíduos e grupos, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela sua construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade (CARVALHO, 1999, p. 17).

afeto, como requisitos fundamentais da relação pedagógica ensinante-aprendente⁷, visto que “a escola ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança” (GALVÃO, 2000, p. 101).

No ambiente escolar, o sucesso das relações interpessoais entre os profissionais, alunos e comunidade escolar está relacionado ao alcance de seus objetivos no que tange ao processo de ensino aprendizagem dos alunos. De modo que a relação interpessoal pode ser entendida como a capacidade de se relacionar ou conviver com os outros. A partir dessa base analítica, é possível perceber, assim, que a escola é um conjunto de variáveis materiais e humanas que estão intimamente interligadas. Nesta via, segundo Gaspar (2009), o estudo sobre a importância das relações interpessoais na escola deve ocorrer desde a formação inicial do docente e se perpassar a sua formação continuada, considerando o estudo teórico e a vivência prática das relações interpessoais na escola, como elementos indissociáveis à formação dos professores. A formação continuada, deve ainda, contribuir para que a prática docente seja melhor fundamentada.

Nessa ótica, a promoção de espaços participativos que envolvam conjuntamente profissionais, alunos, famílias e a comunidade deve se dar a partir da comunicação efetiva e de uma escuta ativa e sensível ao outro, compreendido como um sujeito pleno de direitos, visando facilitar novas possibilidades para construção de uma identidade que é pessoal, mas que se desenvolve coletivamente, no âmbito social (GOMES, 2013, p. 118). Cada um tem o seu papel e que limites também devem existir para que a colaboração aconteça de forma plena. Vale destacar que “o conhecimento resulta de uma construção contínua que se processa mediante a interação entre sujeito e objeto” (ARANHA, 2006, p.307). Entender o comportamento do outro permite com que cada um consiga lidar melhor com as dificuldades que possam surgir nas relações. Nesse aspecto, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

O ensino tem por objetivo provocar mudanças de comportamento e o professor age sobre os alunos procurando orientá-los. A criação de uma atmosfera favorável é condição para um bom trabalho docente. Por isso, o professor, em todo o momento, deve levar em consideração as reações dos alunos e procurar adaptar a esses aspectos a sua ação docente. Essa posição do professor no processo educativo mostra que os meios nunca podem substituí-lo. Os recursos possuem caráter instrumental, só têm valor como auxiliares que completam e facilitam a ação docente, multiplicando as possibilidades de atuação. Os meios têm missão de facilitar o trabalho do professor e permitir a individualização do ensino, não robotizá-lo (TURRA, 1983, p.172).

Na sala de aula tem-se as relações interpessoais e a construção de vínculos, um dos aspectos mais fundamentais a ser considerado. Cabe ressaltar que, ao conceber a formação da individualidade como processo social, Vigotski (2000, p. 24) considera que o modo de ser de um sujeito é influenciado pela

⁷ A aprendizagem mediada permite ao indivíduo desenvolver habilidades de pensamento eficientes, possibilitando-o tornar-se aprendiz independente e autônomo. A aprendizagem mediada e a cognição podem fazer o trajeto da aprendizagem efetiva (MENTIS, 1997, p. 13).

relação que ele estabelece com os outros, destacando-se a questão do autoconhecimento para que possa compreender as relações que se estabelecem ao seu redor. Sob esse prisma, os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Aprendemos quando nos envolvemos ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização das atividades mentais e na interação com o outro. Aceitando o outro como ele é e pela forma como ele é. Ouvir os outros e aprender a vê-los como são, constituem atitudes fundamentais para as relações interpessoais, em especial para os professores, que podem, assim, agir melhor e influir na realidade (MOSQUERA e STOBÄUS, 2004, p. 97).

Para o bom relacionamento acontecer dentro de uma organização escolar é sempre importante destacar o papel dos sujeitos em relação, levando à qualidade do trabalho desenvolvido, à valorização da aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento interpessoal daqueles que compõem a escola. A escola, nessa perspectiva, é uma organização que tende a buscar o bom relacionamento dos elementos que a compõem. As relações de cooperação estimulam e possibilitam o desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento interpessoal, portanto, não se esgota no plano individual de crescimento da pessoa isoladamente. A competência interpessoal é um processo de qualificação profissional primordial para funções de intercâmbio social (MOSCOVICI, 1998, p. 169). O que coaduna com a ideia de que a relação interpessoal significa vínculo ou conexão entre duas ou mais pessoas dentro de um determinado contexto.

É interessante observar que a competência interpessoal é considerada como a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação, pode ser também, desenvolvida e construída em situações de aprendizagem, que possibilite a vivência de trocas interpessoais e desenvolvimento de habilidades relacionais⁸. Essas ideias ganham relevância e significado, sobretudo quando concebemos que “é na sala de aula e nas tarefas derivadas da aula que os alunos gastam seu tempo e suas energias” (MORALES, 2009, p. 58). As interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Com isso, a emoção associada à razão deve ser usada em favor da aprendizagem, pois o emocional e o racional são parte do desenvolvimento e crescimento humanos (ALMEIDA, 2001).

Outro aspecto que aparece como pano de fundo do que estamos colocando é que nos acostumamos a viver com as máscaras que colocamos em nós mesmos e nas outras pessoas. [...] Às vezes esta máscara é tão imponente que passamos a senti-la tão grudada à nossa pele que parece que temos esta outra pele. Voltaríamos a perguntar: que tipo de disposição temos para ouvir, para ver, como pré-requisitos para atuar? (MOSQUERA e STOBÄUS, 2004, p. 97).

Ser professor que se pretende mais que um mero transmissor de informações exige, na condução de uma sala de aula, competências básicas como *saber*, *saber fazer* e, sobretudo, *saber ser*. A dimensão *saber*

⁸ Uma importante situação específica de comunicação e relação com os alunos na sala de aula se dá em torno dos resultados de provas e avaliações e do modo como são corrigidas e comentadas. Nessa situação, temos garantida a receptividade dos alunos, dado o interesse natural que eles têm em conhecer os resultados de suas avaliações e provas (MORALES, 2009, p. 121).

é a competência técnica, que simboliza o domínio dos conteúdos básicos, das diferentes áreas do ensino e do fazer profissional. O *saber fazer*, habilidade da comunicação, constitui-se, a fim de exemplificar, na linguagem para a facilitação da compreensão dos conteúdos; apresentar a informação de modo a que os discentes possam significá-la e oportunizar a sua transformação em conhecimentos; recursos a serem mobilizados para fazer da aula momento de prazer. Dimensão *saber ser - saber ser pessoa junto a outras pessoas*. Perceber-se como mediador de relações interpessoais significativas no processo de formação de cidadãos para atuarem no mundo cada vez complexificado.

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes (...) a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe (KENSKI, 2010, p.64).

Diante disso, vale sublinhar que a escola como uma organização social diz respeito a um grupo com características próprias onde cada um tem o seu papel específico definido, o qual é atribuído a cada indivíduo que é responsável por desenvolvê-lo, sabendo lidar com as diferentes formas que cada um apresenta. Desse modo, um grupo de pessoas heterogêneas pode se tornar uma equipe, um coletivo, quando consegue desenvolver um espírito de trabalho coletivo, respeitando-se as diferenças pessoais no sentido de buscar objetivos em comum, pautando-se, cada sujeito, no autoconhecimento e na autorreflexão, para *a posteriori* se relacionar com os pares na busca por seus objetivos.

Em síntese, as interações humanas têm repercussões na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes, a sala de aula é o lugar das interações simultâneas⁹. Em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem nos sujeitos envolvidos na relação, para fazer a diferença na vida de seus alunos é preciso gostar deles, se preocupar com eles, se eles estão aprendendo, o que está se passando na vida deles, e principalmente valorizá-los como sujeitos capazes. Consoante com Placco (2002), considerando a dinâmica social e relacional na instituição escolar, as relações que ocorrem em sala de aula são propiciadoras do desenvolvimento de docentes e discentes, em que todos ensinam e aprendem no processo educativo. Por fim, parafraseando Freire (1996) "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p. 23).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, diante da realidade atual, em que há o incremento das tecnologias digitais com o acesso à informação em profusão, é relevante criar condições no ambiente educativo para promover um ambiente sadio e favorável à aprendizagem significativa, em um ato formativo com cunho de ação

⁹ Não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser vicioso, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado (MORALES, 2009, p. 59).

humanizadora e não somente com caráter de transmissão de saberes e conhecimentos técnicos. Nessa linha, o processo de ensino e aprendizagem está associado às relações interpessoais, de modo que as relações familiares, sociais, institucionais estão diretamente ligadas ao sucesso ou fracasso escolar dos estudantes.

Consante com Morales (2009, p. 49), “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos”. Assim, a pesquisa pretendeu apontar, assim, a questão da afetividade na sala de aula, constituindo-se como um campo de estudos sistemático que tem suas especificidades. Observou-se que, no campo educacional, o vínculo estabelecido entre os atores partícipes do processo é fundamental e determina a forma que os sujeitos vão desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem, pois o trabalho necessita ser colaborativo e cooperativo. Trata-se de um tema que requer aprofundamento de estudos na literatura sobre relações humanas e sociais.

Segundo Feuerstein, citado por Mentis (1997), é preciso que os professores demonstrem interesse pelo educando e busquem estratégias de ensino que valorizem a motivação, as expectativas e as necessidades deles, na perspectiva de propiciar uma convivência saudável entre todos. Relações interpessoais positivas entre professor e aluno são fundamentais no processo de aprendizagem. Em face do exposto, com base nos teóricos analisados, é necessário não perder de vista que a maneira como será realizada a troca de afetos entre as pessoas dependerá de como o sujeito constitui sua personalidade, processo esse que se dá desde os primeiros anos de vida e espraia em diferentes âmbitos da vida, incluindo nessa seara o espaço educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (*et. al*). Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Brasília: Unesco; Ministério da Educação, 2004. 124 p.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. São Paulo: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 3. ed., ver. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
- BOCK, Ana Mercês Bahia (org). Psicologias – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRENNER, Carmem Eloisa B. FERREIRA, Liliana S. Trabalho Pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. Revista Iberoamericana de Educación, 82(2), 47-63. 2020.
- CARVALHO, A. (et al). Projecto Educativo. Porto: Ed. Afrontamento, 1999.
- FALCÃO, Gérson Marinho. Psicologia da aprendizagem. 3. ed., - São Paulo: Ática, 1986.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. RJ: Paz e Terra, 1996.
- FRITZEN, S. J. Relações Humanas Interpessoais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GASPAR, Maria Aurora Dias. Aprendendo a conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar. Tese. PUC-SP. 2009.
- GOMES, Celma Borges (Coord.). Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá, 2013.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- MENTIS, Mandia. (Coord.). Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula. Tradução de José Francisco Azevedo. São Paulo: Ed. Senac, 1997. 202 p.
- MORALES, Pedro. A relação professor-aluno, o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2009.
- MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.



MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho. As Relações Interpessoais na Formação de Professores. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, Bettina S.; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. Educação. Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SOUZA, C. B. de. A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20863/2/MD_EDUMTE_2014_2_21.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

TATAGIBA, Maria Carmen & FILÁRTIGA, Virgínia. Vivendo e Aprendendo com Grupos: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TURRA, Clodia Maria Godoy (org.). Planejamento de ensino e avaliação. 10. ed. 7. impressão. Porto Alegre: PUC- RS/ Emma. SAGRA, 1983. 307 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-003>**Francislene Rosas da Silva**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas PPGE /UFAM. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica/ PROFEPT Campus Rio Branco. Professora Efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) lotado no Campus Cruzeiro do Sul/Acre, atua nos cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Tecnologia em Processos Escolares. Desenvolve estudos e pesquisas nas temáticas de: acolhimento, integração, socialização organizacional, formação e prática docente na educação profissional e tecnológica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0751-9548>LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9208328282953672>E-mail: francislene.silva@ifac.edu.br**José Júlio César do Nascimento Araújo**

Doutor em Educação (UFAM, 2018). Especialista em Formação de Professores. Especialista em Mentoria de jovens pesquisadores. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Professor no Instituto Federal do Acre. Líder do grupo de Pesquisa em formação de professores nos Institutos Federais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1045-3284>LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6371909502807124>E-mail: jose.araujo@ifac.edu.br**Orleilson Agostinho Rodrigues Batista**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) lotado no Campus “Cruzeiro do Sul” - Cruzeiro do Sul/Acre, no qual ministra aulas na licenciatura em Matemática e Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2824-1258>LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9250252008982871>E-mail: orleilson.batista@ifac.edu.br**Arminda Rachel Botelho Mourão**

Doutorada em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (1990). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação/Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais referentes ao ensino superior, ensino técnico e tecnológico. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Exerceu a função de Pró-Reitora de Assuntos Comunitários. Foi diretora da Faculdade de Educação (2006 a 2014). Foi Presidente da Associação de Professores do Estado do Amazonas e da Associação dos Servidores da Universidade do Amazonas. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFAM nos períodos de 2005-2007 e 2014 a 2018.

ORCID: <http://orcid.org/0000/0002-1940-9477>LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3864748731992379>E-mail: armindamourao@ufam.edu.br

Loriége Pessoa Bitencourt

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Efetiva na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), lotada na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET), do Campus “Jane Vanini” - Cáceres, no qual ministra aulas na licenciatura em Matemática. Docente credenciada no PPGEdU/UNEMAT, em Cáceres, Mato Grosso, Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Docência e Formação (GFORDOC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2025379545419145>

E-mail: loriege.pessoa@unemat.br

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) como política educacional governamental lançado em 2018, buscou o aprimoramento da formação inicial dos professores e o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formativas e as escolas, proporcionando a imersão dos licenciandos no ambiente escolar. Nesse sentido, esse estudo tem por objetivo apresentar e discutir as percepções dos graduandos residentes e egressos do PRP, frente as contribuições do referido programa na formação dos professores de Matemática do Instituto Federal do Acre, em um campus no extremo oeste da Amazônia ocidental, tendo por base os discursos dos resumos simples publicados no IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC e respostas aos questionários aplicados aos egressos do PRP deste referido curso, trazendo uma discussão a luz do aporte teórico dos autores como: Pimenta (1999; 2017), Nóvoa (2009), Freire (2013), Tardif (2014) e Ferreira (2021) que tratam da formação de professores. Os resultados indicam que apesar dos desafios na realização do programa, destaca-se a sua relevância na construção dos saberes inerente a práxis pedagógica formativa que contribuíram significativamente na formação didático-pedagógica possibilitando a intrínseca relação teoria e prática, promovendo experiências exitosas na formação de professores para o ensino da Matemática no âmbito da educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Graduandos; Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) as a government educational policy launched in 2018, sought to improve initial teacher training and strengthen links between training institutions and schools, providing graduates with immersion in the school environment. In this sense, this study aims to present and discuss the perceptions of undergraduate residents and graduates of the PRP, regarding the contributions of the aforementioned program in the training of Mathematics teachers at the Federal Institute of Acre, on a campus in the extreme west of the western Amazon, having based on the speeches of the simple summaries published at the IV IFAC Science and Technology Congress and responses to the questionnaires applied to PRP graduates from this course, bringing a discussion in light of the theoretical contribution of the authors such as: Pimenta (1999; 2017), Nóvoa (2009), Freire (2013), Tardif (2014) and Ferreira (2021) who deal with teacher training. The results indicate that despite the challenges in carrying out the program, its relevance in the construction of knowledge inherent to the formative pedagogical praxis stands out, which contributed significantly to didactic-pedagogical training, enabling the intrinsic relationship between theory and practice, promoting successful experiences in teacher training, for teaching Mathematics within the scope of basic education.

Keywords: Teacher Training; Undergraduates; Pedagogical Residency.

1 INTRODUÇÃO

No campo educacional, vários estudiosos têm mostrado preocupação quanto a qualidade da prática docente e no desenvolvimento de competências/habilidades capazes de garantir a melhoria do ensino. Alguns autores têm apontado à clareza e a compreensão do conteúdo (Casillas e Martín, 2006; Borrero e Losada, 2012); outros apontam o planejamento das atividades (Feldman, 1988; Zabalza, 2005; Delaney et al, 2010); há os que sinalizam para o entusiasmo do docente (Marsh e colaboradores 1991,1992,1997); outrem destacam o papel da avaliação e das formas de avaliar do professor (Vulcano, 2007; García et al, 2010) como capazes de garantir melhoria na qualidade do ensino.

Partimos da hipótese que não basta o docente conhecer a matéria ou dominar os recursos metodológicos, ele precisa transmitir os conhecimentos da melhor forma para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias. Souza (2012) destaca a importância de promover o conhecimento dos saberes aos docentes, incentivando a eles a repensar e reelaborar suas práticas pedagógicas para uma dimensão inovadora e para que ele construa suas competências de educador.

Desta perspectiva nasce nossa problemática: Quais os conhecimentos, competências/habilidades e práticas pedagógicas foram adquiridas pelos os licenciados na execução do Programa Residência Pedagógica na educação básica?

A docência não pode ser vista pelos profissionais como uma reprodução e transmissão de conteúdo “mas sim, precisa ser compreendida como uma atividade complexa que requer inúmeras habilidades e competências, saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (GÓES, 2013, p. 2). É necessário que o professor tenha uma nova visão sobre a educação e passe a “assumir o papel de docente facilitador, mediador, provocador da aprendizagem de seus alunos, ter domínio dos conteúdos, métodos e estratégias disciplina” (PRIGOL e BEHRENS, 2014, p. 5).

A formação inicial dos futuros professores deve proporcionar vivências e experiências para a construção e desenvolvimento da prática docente, sendo potencializado nas Licenciaturas com o estágio curricular obrigatório. Partindo desse pressuposto, no ano de 2017, surgem novas demandas e necessidades na prática docente para a formação de professores, ocorrendo assim, uma nova estruturação da Educação Básica no cenário brasileiro por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paralelo a isso, em 2018, há a implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) como política educacional que integra a Política Nacional de Formação de Professores, sendo mediada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e os estados.

O PRP é uma ação do Governo Federal que visa aperfeiçoar a formação dos discentes, permitindo aos licenciandos o conhecimento experiencial do fazer pedagógico durante o seu processo formativo, promovendo sua imersão nas escolas de Educação Básica, bem como contribuir para elevação da qualidade da educação nas escolas públicas.

Partindo desse princípio, emerge a relevância do PRP como uma dinâmica nova e prática da aquisição de conhecimentos inerentes a prática pedagógica, tendo em vista que por muitas vezes o estágio curricular supervisionado por si só, pode não ser suficiente, pois traz um “distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas, alguns acadêmicos atravessam o estágio de forma superficial e desmotivadora” (Freitas *et al.*, 2020, p. 2), não conseguindo realmente compreender a dinâmica da sala de aula e suas nuances.

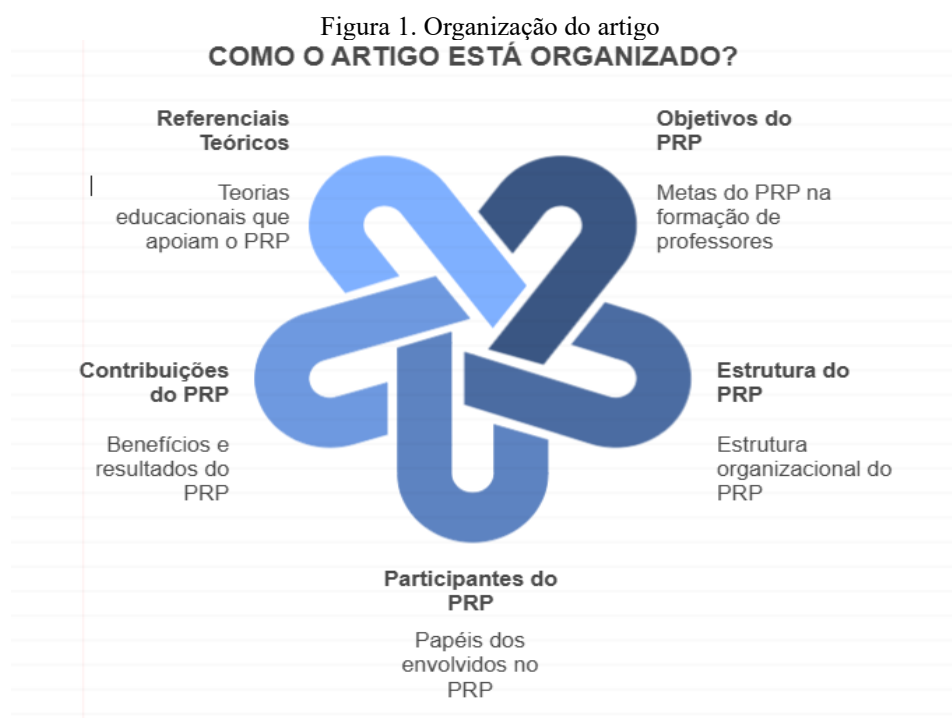
Dessa forma, compreendemos que as experiências vivenciadas no PRP, segundo a perspectiva de Pimenta (2017) e Tardif (2014), se dão em um processo contínuo, de se identificar dentro da profissão, para atuação na escola, o que também ajudará o professor a descobrir se a docência é realmente uma escolha acertada dentro dessa identificação.

Nesse entendimento, o programa PRP aliado ao estágio curricular oportuniza aos licenciados conhecer o processo educacional através da imersão na rotina do ambiente escolar, compreendendo sua dinâmica, se aproximando da dicotômica relação teoria e prática, participando de novas experiências metodológicas e práticas para a superação dos desafios vivenciados no processo de ensino aprendizagem, permitindo sua descoberta na docência e a construção de sua identidade profissional. No que se refere a equipe atuante do PRP é composta por: coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente. Os membros participaram de um processo seletivo, dentro de seu campo de atuação, a partir de seus respectivos editais institucionais e firmaram acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre a instituição proponente e a escola-campo. Os residentes e preceptores receberam incentivo financeiro, convertido em bolsas de iniciação à docência voltadas ao desenvolvimento das ações formativas. O programa PRP representa uma ação governamental recente, e existem poucas pesquisas que buscam investigar os impactos do PRP na formação inicial dos futuros professores para o ensino da Matemática.

Por conseguinte, este estudo apresenta uma análise dos relatos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no período de 2018 a 2020, a partir dos resumos apresentados no IV Congresso de Ciência e Tecnologia (CONC&T) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) no ano de 2020, e os discursos dos egressos que realizaram o PRP e atualmente são professores na Educação Básica da rede estadual, municipal e federal. Tendo por objetivo apresentar e discutir as percepções dos graduandos residentes e egressos do PRP, frente as contribuições do referido programa na formação dos professores de Matemática do Instituto Federal do Acre, em um campus no extremo oeste da Amazônia ocidental.

Para tanto, o texto está organizado em três eixos de discussão: o primeiro trata da contextualização do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação de professores em Matemática no Instituto Federal do Acre (IFAC) / Campus Cruzeiro do Sul; o segundo aponta uma abordagem que traz uma análise das contribuições do PRP na formação dos professores em Matemática do IFAC e o terceiro apresenta as

percepções dos egressos que participaram do Programa de Residência Pedagógica: desafios e contribuições para a formação dos professores de Matemática, que serão analisados à luz de um referencial teórico específico, como: Nóvoa (2002), Freire (2013), Tardif (2014), Pimenta (2017) entre outros, que discutem a formação de professores, conforme ilustra a figura 1.



Fonte: Organizado pelos autores, 2024.

Por fim, nas considerações finais, ressaltamos que o PRP possibilitou aos graduandos uma vivência formativa que contribuiu para ampliação dos conhecimentos inerentes a prática profissional do professor, bem como proporcionou reflexão no ato de ensinar, na relação teoria e prática, nos saberes pedagógicos e na interação no âmbito escolar.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico se deu inicialmente com a pesquisa bibliográfica e documental e a posteriori, com a aplicação de questionário. Utilizou-se da abordagem qualitativa que não busca respostas quantificáveis, mas trabalha com significados e com a subjetividade do pesquisador que interpreta os fatos analisados no PRP. Segundo Moura (2021) a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os significados de um determinado grupo social e se apoia na perspectiva interpretativa dos fatos por acreditar que as realidades são múltiplas e socialmente construídas, gerando significados.

A pesquisa constituiu-se, inicialmente, de fontes bibliográficas por ter sido realizado um levantamento bibliográfico teórico-epistemológico com base nos estudos de: Nóvoa (2002), Pimenta (1999;

2017), Freire (2013), Schulman (2014), Tardif (2014), Ferreira (2021), entre outros estudiosos da área. Para tanto, a escolha do Programa Residência Pedagógica (PRP) consistiu na primeira versão lançado pela CAPES em 2018, programa este de grande relevância por promover reflexões na formação inicial de professores de matemática, tendo como locus de pesquisa o Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Cruzeiro do Sul, localizado no extremo oeste da Amazônia Ocidental, sendo uma instituição de Educação básica, técnica e tecnológica de ensino superior e a única que oferece Licenciatura em Matemática de forma presencial, regular e gratuita no Vale do Juruá, sendo um campus agrícola no município de Cruzeiro do Sul, Estado do Acre.

Posteriormente, como etapa seguinte foi realizado a pesquisa documental que para Severino (2016), tem “como fonte documentos no sentido amplo, onde os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2016, p. 131). Sendo assim, analisamos os resumos apresentados no IV CONC&T (2020) que estão publicados no Caderno de Resumos, na seção de Relatos de Estágio Curricular Supervisionado, Residência Pedagógica, os quais relatam experiências dos bolsistas do subprojeto da área de Matemática do Projeto Institucional do PRP, aprovado no Edital CAPES nº06/2018, realizados nos municípios de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima.

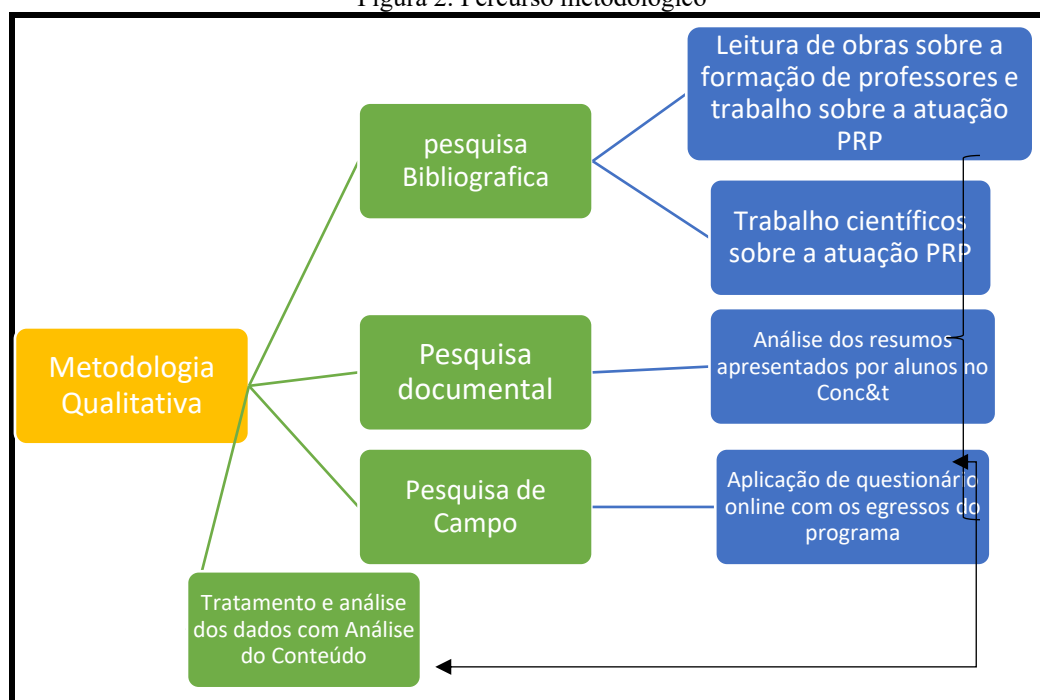
Além de realizarmos a análise do Caderno de Resumos do CONC&T sobre as contribuições do PRP para a formação de professores em Matemática. Foram analisados 10 resumos simples dos graduandos do curso de Licenciatura em Matemática do IFAC/Campus Cruzeiro do Sul, sendo discutidos apenas seis por abordarem as contribuições do PRP, nos quais trazem as experiências vivenciadas pelos graduandos.

Também realizamos aplicação de questionário semiestruturado com questões abertas, entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do PRP e que estão atuando em sala de aula. Foi aplicado um questionário envolvendo três participantes, através do *Google Forms* e disponibilizado pelo *WhatsApp*. Um, entre eles, atua no Ensino Fundamental na rede municipal e federal trabalhando com turmas de sextos, sétimos, oitavos e nono anos, com a disciplina de matemática, como também, no ensino superior nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física; outro, leciona no ensino médio na rede estadual na educação no campo no segundo ano, com as disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química; e o terceiro, atua no Ensino Médio na rede estadual, na área da matemática, projeto de vida, pós-médio e em rotas do itinerário formativo.

As questões que embasaram o questionário de investigação foram: 1) Como é percebido o Programa Residência Pedagógica na sua formação como professor de Matemática? 2) Quais os desafios encontrados na realização do Programa Residência Pedagógica? 3) Quais aspectos você considera mais relevante na sua participação no Programa Residência Pedagógica? e 4) Quais contribuições do Programa Residência Pedagógica são utilizadas na sua prática em sala de aula?

Quanto aos procedimentos de análise, para o tratamento e sistematização dos dados utilizou-se os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016) que permite interpretar mensagens escritas e transcritas contidas na literatura, nos documentos e nas falas dos participantes, através de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição das mensagens que permitem a inferência dos conhecimentos. Construiu-se uma base documental e bibliográfica por meio da leitura flutuante e analítica, com a definição e identificação das categorias de análise, baseada nas questões norteadoras da pesquisa, que foram consideradas no estudo e emergentes à discussão. Em síntese a figura 2 apresenta o percurso metodológico:

Figura 2. Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Posteriormente, com a exploração do material bibliográfico, documental e dados da pesquisa empírica, foram construídos os resultados com organização dos quadros de análises com os extratos dos discursos dados a partir do questionário aberto que possibilitou inferências e interpretações dos dados da pesquisa. Os dados foram transcritos e geradas as categorias de análise com as respectivas unidades de registro que foram: percepção, desafios e contribuições, tais categorias foram discutidas à luz do aporte teórico de: D'Ambrósio (1993), Tardif (2014), Freire (2013, entre outros.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM UM INSTITUTO FEDERAL NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Nesta seção, apresentamos uma breve contextualização sócio-histórica do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e sua implementação no âmbito do IFAC - Campus Cruzeiro do Sul, a partir de 2018, tal programa oportunizou a melhoria nas condições do processo formativo dos licenciados para atuação no ensino da Matemática.

Na atualidade, o PRP é regulamentado pela Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, que, em seu Art. 4, estabelece dentre seus objetivos:

fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES/Brasil, 2022).

Em 2018, o governo federal lança o PRP que surge numa perspectiva de consolidação do processo formativo buscando aprimoramento da práxis pedagógica, o aperfeiçoamento da formação discente, o fortalecimento dos vínculos institucionais e a imersão dos futuros profissionais na realidade do ambiente educacional.

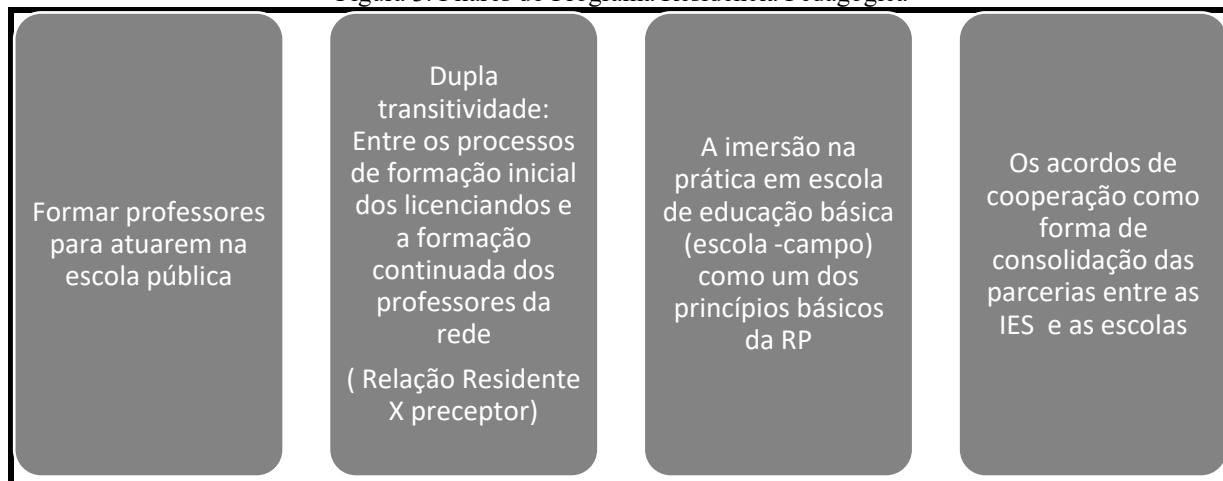
De acordo com a CAPES, o referido programa compõe a Política Nacional de Formação de Professores, e tem por princípio básico a compreensão de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da Educação Básica, durante seu processo de formação. O Programa conta com os seguintes objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o PRP se configura como uma política pública educacional capaz de aproximar o futuro professor à realidade e ao contexto escolar, colocando-o em confronto com as experiências no “chão da escola” (como se analisa a partir dos princípios descritos na figura 3), e nesse espaço fazendo conhecer

toda a sua dinâmica, os diferentes desafios e dificuldades cotidianas, mostrando novas perspectivas em relação à profissão docente e estreitando a relação da dicotomia teoria e prática.

Figura 3. Pilares do Programa Residência Pedagógica



Fonte: Portaria CAPES nº 82, de 28 de maio de 2022 - Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica

Conforme Santana e Barbosa (2020) o programa integra uma rede de 242 instituições de Educação Superior (IES) que atuam como polos e, conforme Edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018), a proposta visa apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Diante disso, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica em 2008, com a Lei nº 11.892/2008, marco histórico que atravessou um momento de mudanças expressivas na educação profissional e superior com a criação, expansão e implantação de inúmeros institutos nas diferentes regiões do território brasileiro, proporcionando o acesso, a interiorização, a universalização e a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade nos lugares mais longínquos do nosso país, buscando atender os planos de expansão governamental, que para Silva e Terra (2013) procurava atender as dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento, as quais buscava levar a educação às regiões e localidades menos favorecidas, contribuindo para minimizar os traços de desigualdades sociais, oportunizando o direito ao acesso e a universalização da educação nas diferentes localidades do território brasileiro.

Atualmente, a Rede Federal encontra-se presente em todos os estados da federação, contribuindo com o desenvolvimento local e regional, oportunizando aos jovens formação com bases das premissas da integração e da articulação entre a ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos gerais, específicos e de investigação científica, tendo essas dimensões como necessárias para promoção da qualificação de cidadãos autônomos, com saberes necessários ao exercício laboral nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), criado pela referida lei, é uma instituição de educação básica profissional e superior, pluricurricular e *multicampi*, que possui natureza jurídica de autarquia, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Nesse contexto, o IFAC nasceu da aspiração do Estado em implantar uma Escola Técnica Federal, o que foi possível devido à tramitação em 2006 na Câmara Federal de um Projeto de Lei de autoria do Executivo. Assim, em 13 de novembro de 2007, pela Portaria N° 1.065, o Ministério da Educação (MEC) designou o então Centro Federal de Educação do Amazonas - CEFET-AM, a missão de implantar a Escola Técnica Federal do Acre que se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC.

Atualmente o Instituto Federal do Acre apresenta sede própria em Rio Branco e possui seis *campi* distribuídos nas cinco microrregiões do estado do Acre: Regional do Juruá Campus Cruzeiro do Sul, Regional do Tarauacá/Envira Campus Tarauacá, Regional do Purus Campus Sena Madureira, Regional do Alto Acre Campus Baixada do Sol e Campus Rio Branco e Regional do Baixo Acre Campus Xapuri, conforme se apresenta na figura 4 abaixo:

Figura 4: Unidades do IFAC distribuídas nas Regionais do Estado do Acre



Fonte: Resolução SEI/IFAC 0412395

Essas unidades ofertam vagas em cursos técnicos: integrados e subsequentes, cursos superiores: tecnologia e licenciaturas, além dos programas especiais do governo federal, Mulheres Mil, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) e Educação a Distância (EaD), bem como a pós-graduação lato e strictu sensu a nível de mestrado, propiciando à sociedade acesso e direito a educação pública, gratuita e de qualidade, tendo como compromisso uma “ formação humana integral buscando o fortalecimento de um

Estado democrático e soberano, voltado para à garantia dos direitos fundamentais que atenda os princípios da democratização do ensino e de uma vida digna a todos” (Silva; Pacheco, 2023, p. 5)

Nessa perspectiva, a instituição desenvolve a formação e a qualificação de profissionais no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica com base nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, buscando preparar os cidadãos para atuarem no mundo do trabalho como agentes de transformação social.

No IFAC, a primeira vivência do PRP no *Campus* Cruzeiro do Sul, teve seu marco inicial em 2018, perdurando até 31 de janeiro do 2020, devido a participação da referida instituição no Edital CAPES nº 06 /2018 instituído pela Portaria CAPES nº 38/2018. As vivências práticas ao longo da formação inicial proporcionam a reinterpretação de saberes especializados de acordo com as experiências pessoais de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a identidade profissional (Pimenta; Lima, 2012).

O levantamento da literatura mostra que o PRP é um programa de formação destinado a estudantes que se encontram regularmente matriculados em cursos de licenciatura e que tenham cumprido pelo menos 50% da carga horária total do curso, ou que estejam cursando a partir do quinto período.

Segundo Ferreira, Neto e Batista (2022),

O PRP e o PIBID visam melhorar a qualidade da formação inicial, mediante a inserção dos licenciados no cotidiano das escolas. No entanto, o PRP possui algumas especificidades, tais como: a) promover a ambientação, imersão e intervenção no espaço da profissão, a partir do planejamento conjuntivo em atividades de planejamento, observação e regência; b) articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) participação de estudantes que estejam na segunda metade do curso de licenciatura (p. 2)

A pesquisa bibliográfica ainda aponta que o PRP potencializa significativamente a formação docente ao preencher a lacuna entre teoria e prática (Melo et.al 2023), fomentar práticas docentes reflexivas e enfrentar os desafios educacionais contemporâneos (Barros, et. al,2024). Este programa imerge futuros educadores em ambientes reais de sala de aula, permitindo-lhes desenvolver habilidades e identidades essenciais como professores (Alves et. al 2021).

Outros autores enfatiza a relação entre o conhecimento teórico e a aplicação prática, permitindo aos residentes aplicar teorias pedagógicas em ambientes do mundo real (Santana et.al., 2020; Melo et al., 2022;). As experiências no programa têm mostrado que os residentes conseguem relacionar efetivamente sua formação acadêmica com a realidade da sala de aula, aprimorando sua compreensão sobre a dinâmica de ensino (Matos et al. 2024).

A participação no PRP auxilia os residentes na construção de suas identidades profissionais, à medida que se envolvem com diversos contextos e desafios educacionais (Melo et al. 2022, Oliveira, et. al. 2022). Por outro lado, o programa incentiva práticas reflexivas, permitindo que os residentes avaliem

criticamente seus métodos de ensino e se adaptem a diversos ambientes de aprendizagem (Barros, et. al., 2022).

Segundo Martins (2022) o PRP parte do pressuposto de que o estágio corresponde a um eixo essencial para a formação acadêmico-profissional de professores, porque pode se ligar intimamente ao projeto pedagógico do curso em contato direto com a prática dessa formação no ambiente da escola. Assim, o PRP capacita os futuros professores para navegarem pelas demandas educacionais modernas, como o ensino remoto exigido pela pandemia da COVID-19, fornecendo-lhes ferramentas e metodologias práticas (Oliveira et.al., 2022).

Silvestre e Valente (2014) aponta que o PRP é inovador, pois se configurar como uma reformulação da própria finalidade dos estágios curriculares e da formação de professores, se comparamos aos estágios supervisionados realizados pelas instituições de ensino superior, geralmente realizado sem organização, controle ou acompanhamento.

Silva e Cruz (2018) ao analisarem cinco iniciativas de residência pedagógica no contexto da formação inicial de professores apontam que apesar do caráter inovador do programas ainda são iniciativas isoladas e fragmentadas. Por isso, é necessário pensar um reconfiguração pois a partir dos objetivos do programa cada instituição pensa e realiza seu projeto institucional nas escolas campo a partir de suas concepções formativas.

Outro ganho significativo do PRP é o reconhecimento dos professores da escola de educação Básica e da própria escola- campo como formadores dos estudantes residentes, por considerar estes profissionais que já vivenciam a teoria na prática e todo o contexto da escola como mobilizadores de saberes que operam a atividade de trabalho docente (Martins, 2022). Por fim, aponta Rezende et.al(2023), a partir de pesquisa realizada, que:

As reflexões narradas pela residente apontam três dimensões distintas nas quais alguns saberes profissionais docentes foram desenvolvidos por sua participação no PRP. Em primeiro lugar, ela reflete sobre a oportunidade de ter tido contato com teorias, conceitos e pesquisas em Educação que ela não conhecia, ao cursar disciplinas teórico-práticas oferecidas no âmbito da Especialização. Em segundo lugar, ela aponta a codocência como uma oportunidade única de desenvolver sua identidade profissional, a partir de laços afetivos com sua orientadora que foram construídos nos processos de planejamento e execução do ensino de Ciências nos quais ela ressalta ter aprendido a compartilhar diferentes pontos de vista. Em terceiro lugar, ela afirma que, nas saídas a campo com seus alunos, aprendeu sobre cultura em geral e sobre a cultura de seus alunos, em particular, tendo também construído oportunidades de estreitar laços afetivos e sociais com eles.

De acordo com Tardif (2008), os licenciados devem vivenciar nos cursos de formação o conhecimento em seus diferentes contextos, com as novas experiências sociais, emocionais e cognitivas necessárias a arte de educar, de modo que se tornem aptos a experimentarem o novo e vislumbrem o ofício do educador. Corroborando, com Ribeiro (2019), André e Hobold (2013) destacam que constituir-se

professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão e aprendizagem sobre os conteúdos e processos pedagógicos, incluindo, neste caso, a dinâmica que envolve as diferentes formas de interação humana e saberes.

Embora o PRP ofereça benefícios substanciais, algumas críticas sugerem que o programa pode não abordar completamente todas as questões sistêmicas na formação de professores, indicando a necessidade de avaliação e adaptação contínuas para garantir a sua eficácia em diversos contextos educativos.

Na seção seguinte discutiremos as contribuições do PRP a partir dos relatos presentes no Caderno de resumos dos anais do IV CONC&T do IFAC para a formação dos graduandos em Matemática desta IES.

3.2 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM MATEMÁTICA DO IFAC

A análise discute as percepções dos graduandos do Programa da Residência Pedagógica, a partir dos resumos apresentados no IV CONC&T, destacando as contribuições do PRP para a formação do professor de Matemática, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1- Relatos sobre o Programa de Residência Pedagógica

Unidades de registro	Unidades de Contexto/Extrato dos discursos
Residência Pedagógica: Contribuições para a formação docente	Oportuniza momentos de reflexão quanto a compreensão do ato de ensinar. As ações vivenciadas possibilitam ao graduando compreensão do processo ensino aprendizagem dos alunos do ensino básico, conhecimento da realidade da escola e dos alunos possibilitando atitudes e tomadas de ações que norteiam o processo ensino aprendizagem de forma envolvente e dinâmica (GRADUANDO 1).
	No PRP é possível se aperfeiçoar, conhecer a realidade escolar, compreender e saber lidar com os alunos, e por fim, avaliar o processo educacional tendo como foco o desempenho dos alunos (GRADUANDO 2).
	Proporciona experiências que aproximam a teoria à prática, possibilitando compreensão do funcionamento do processo ensino e aprendizagem em sala de aula. Salienta a necessidade de que a prática em sala de aula deve ser vivenciada no processo de formação docente (GRADUANDO 3).
	Contribuiu na compreensão de que lecionar requer além do domínio do conteúdo, é necessário conhecimento do alunado, uso de recursos didáticos e de metodologias didáticas. Contribuiu também na formação docente, pois além do conhecimento adquirido na graduação se faz necessário vivenciar como a teoria e a prática auxiliam no processo de formação (GRADUANDO 4).
	Nos atendimentos, foi compreendido que se deve deixar claro o que se quer ensinar, os métodos e técnicas de ensino que se devem utilizar e conhecer as dificuldades dos alunos. É obrigação do professor conhecer bem o conteúdo que se quer ensinar e que a avaliação é apreciação de todo o processo de ensino aprendizagem (GRADUANDO 5).
	Contribui de forma significativa no processo de formação de professores, devido oportunizar maior tempo no âmbito da escola, possibilitando o conhecimento do processo ensino aprendizagem (GRADUANDO 6).

Fonte: Anais CONC&T (2020)

Conforme os dados discutidos no quadro 1, em relação as contribuições do PRP: o graduando 1 afirma que este, oportuniza momentos de reflexão quanto a compreensão do ato pedagógico, dos processo de ensino e aprendizagem e da realidade escolar, o que na visão de Pimenta (1999, p. 18) “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes –fazer docentes”.

Na fala do graduando 2, é percebido que o PRP promove a reflexão do ato de ensinar e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, sendo necessário refletir na ação, sobre a ação e na ação para a construção da identidade profissional (Pimenta, 1999).

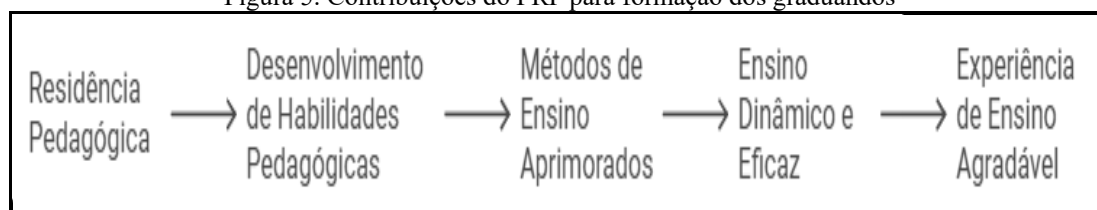
O graduando 3, aponta que as experiências oportunizam a relação teoria e prática e vivências em sala de aula, correlacionando com que Freire (2013) defende que se “precisa é possibilitar a reflexão sobre a prática” Freire (2013, p. 40)

Para o graduando 4, o PRP oportuniza conhecimentos além do conteúdo, como os conhecimentos pedagógicos, saberes experienciais e as vivências teórico-práticas na formação, corroborando com Ferreira (2021), que diz que os saberes necessários à prática docente são constituídos na prática pedagógica e desenvolvidos em diferentes espaços e temporalidades, sendo subjetivos.

Na percepção do graduando 5, é necessário considerar o que se quer ensinar, os procedimentos e técnicas de ensino e as dificuldades dos alunos, na visão de Tardif (2014) é crucial o professor “conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos” (Tardif, 2014, p. 39).

Na visão do graduando 6, o programa oportuniza o processo de formação docente ampliando conhecimento do processo ensino aprendizagem. Pimenta (1999, p. 30) salienta que é crucial “produzir a escola como espaço de trabalho e formação, [...] propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”. Na figura 5 apresentamos à síntese destas contribuições apresentadas pelos sujeitos participantes.

Figura 5. Contribuições do PRP para formação dos graduandos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Constatamos também, que a referida experiência além de atender os objetivos propostos no subprojeto de Matemática do PRP, contribui para aproximar a universidade da escola de ensino básico com

a formação do graduando cumprindo o que preconiza a proposta das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (Brasil, 2000) no que tange a oferta de oportunidades que desenvolva relações de autonomia no processo de formação (Cyrino, 2013).

Diante das informações apresentadas, corroboramos com autores que percebem que é dada uma grande importância ao saber matemático na formação, no entanto Zabalza (2004) nos alerta que o exercício da profissão docente exige uma sólida formação, não somente nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também nos aspectos correlatos à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Para Tardif (2014, p. 37)

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

A partir dos fatos relatados, percebe-se que a formação de professores é inserida, segundo Ribeiro (2019), como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docente. Para a autora, a “formação” ultrapassa a concepção de treinamento, ocorrendo além das paredes institucionais, entendida como um “conjunto de experiências vividas na prática docente” (Ribeiro, 2019, p. 27).

A posteriori, discutiremos na seção subsequente as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática em relação as contribuições e desafios do PRP na formação de professores em Matemática no IFAC.

3.3 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

A interpretação dos relatos perpassa a perspectiva dos pontos sobre a importância, desafios e contribuições do PRP descritas pelos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do IFAC. Para melhor compreensão dos resultados, a partir da análise dos dados, podemos evidenciar três categorias de interpretação, sendo elas: (a) as percepções sobre o PRP; (b) os desafios e as (c) contribuições do PRP na formação de professores na Licenciatura em Matemática em um Instituto Federal da Amazônia Ocidental.

Os residentes egressos ao serem questionados sobre suas percepções referente ao Programa na sua formação como professor de Matemática, estes relatam a importância, os desafios e contribuições do programa para sua formação, conforme se segue no quadro abaixo:

Quadro 2: Percepções de egressos do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP)

Unidades de registro	Unidades de Contexto/Extrato dos discursos
PERCEPÇÃO Como é percebido o Programa Residência Pedagógica na sua formação como professor de Matemática?	“O Programa foi de fundamental importância na preparação e familiaridade com o ambiente da sala de aula e a rotina escolar, promovendo uma <u>experiência mais significativa da teoria x prática.</u> ” (Egresso 1)
	“Fazer parte da Residência Pedagógica, foi algo que veio a somar na minha vida acadêmica e como futuro profissional, me ajudou a perder o medo de estar à frente de uma turma, sem contar o conhecimento adquirido em <u>relação a planejamento e execução de sequência.</u> ” (Egresso 2)
	“Foi de bom grado, pois me capacitou e me mostrou a realidade da sala de aula, desde a preparação das sequências didáticas até mesmo o <u>gerenciamento de sala de aula</u> ” (Egresso 3).
DESAFIOS Quais os desafios encontrados na realização do Programa Residência Pedagógica?	“Os principais desafios iniciais referem-se ao fato de se sentir segura em estar à frente de uma sala, tanto na responsabilidade do ato de ensinar, no domínio de conteúdo e na forma de transmissão do mesmo, quanto no <u>domínio de sala</u> ”. (Egresso 1)
	“Os desafios encontrados foram mais em questão da experiência que não tinha ainda em sala de aula e também em relação a planejamento escolar.” (Egresso 2).
	“A principal dificuldade foi em como gerir a sala de aula, controlar a turma, e um pouco sobre a parte documental.” (Egresso 3).
CONTRIBUIÇÕES Quais contribuições do Programa Residência Pedagógica e como são utilizadas na sua prática em sala de aula?	“O programa serviu como um norte inicial para minha carreira, através das experiências adquiridas nesse período comecei a criar minha própria identidade de educador e com o tempo me aperfeiçoei”. (Egresso 1)
	“O aprendizado adquirido na residência, assim como as formas (metodologia) que era planejada as aulas para que pudesse ser mais atrativa para os alunos”. (Egresso 2)
	Principalmente o dinamismo na qual o PRP nos mostrou. Que o ensino da matemática tem que ser algo fluído e não estático. Que o aprendizado tem que ser leve e não burocrático. (Egresso 3)

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto a categoria percepção sobre o PRP no curso de Licenciatura, nas falas dos egressos destacam-se como aspectos positivos: a preparação das aulas, a familiaridade com a rotina escolar, possibilitando a relação teoria e prática, o planejamento e o gerenciamento das aulas, o que para Tardif (2014) são conhecimentos necessários e inerentes ao trabalho do professor

O professor ideal, é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014, p. 39).

No entanto, a referida experiência além de atender os objetivos propostos no subprojeto de Matemática do PRP, busca aproximar a universidade da escola de ensino básico, à formação do professor para o ensino da Matemática, que contribui no atendimento da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (Brasil, 2000), no que tange a oferta de oportunidades que desenvolva relações de autonomia no processo de formação (Cyrino, 2013), estabelecendo o que defende Tardif (2014, p. 37) sobre a necessidade no “plano institucional de uma

articulação entre essas ciências e a prática docente que se estabelece, concretamente através da formação inicial e contínua dos professores”, o que se conjuga como uma articulação necessária para a mobilização e integração de saberes que possibilitam a melhoria nas condições de trabalho docente.

A partir dos discursos supracitados, é possível perceber que é essencial que os cursos de formação de licenciatura oportunizem a complementação entre a experiência matemática e a vivência com os alunos, possibilitando a formação de “indivíduos críticos de sua própria ação e conscientes de suas futuras responsabilidades na formação matemática” (D’Ambrósio 1993, p.40). Isso, ocorre porque muitas vezes os projetos institucionais não levam em conta os objetivos específicos do PRP em sua execução. Os objetivos pressupõem formação teórico-prática, contribuir para a formação da identidade do professor enquanto educador e profissional da educação, valorizar os conhecimentos dos preceptores como co-formadores e incentivo a pesquisa, conforme descrito no quadro 3.

Quadro 3. Objetivos específicos do PRP

Art. 4º São objetivos específicos do PRP

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Fonte: Portaria CAPES nº 82, de 28 de maio de 2022 - Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica

Na visão de Freire (2013, p. 24) o processo formativo deve permear “a reflexão crítica sobre a prática que se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”, portanto, é notório a importância do PRP para a formação de professores, uma vez que este possibilita a imersão dos residentes no futuro campo de atuação profissional, proporcionando momentos de convívio entre alunos e professores, convergindo em reflexões sobre a práxis pedagógica, o contato com o ambiente da escola e suas especificidades.

Para D’Ambrósio (1993) dificilmente o professor de Matemática formado em programa tradicional, está preparado para enfrentar os desafios das modernas propostas curriculares, a ação do professor se dá em sua maioria pela maneira que lhe foi ensinado, sendo necessário maneiras alternativas de alinhamento na sua formação que possibilite a construção de experiências necessárias à sua práxis pedagógica, apontando como principais: as experiências matemáticas, e a incorporação de componentes de experiências com alunos desde o início dos programas de formação de professores, buscando envolver os futuros

professores na problematização do ensino, desenvolvendo uma atitude de reflexão sobre sua prática educacional, característica essencial para ser um bom profissional da docência.

No tocante, a categoria desafios vivenciados na realização do PRP, os egressos afirmam que os principais desafios se referem: a insegurança, domínio de conteúdo e de sala, inexperiência, planejamento, gerenciamento da sala e burocracia documental. Tais aspectos precisam ser superados a partir da mobilização de diferentes saberes da formação profissional e pela vivência teórica e prática nos ambientes educacionais, conforme aponta Nóvoa (2009), Ribeiro (2019) e Tardif (2014) ao afirmar que é fundamental a intrínseca relação entre a teoria e a prática, pois oportuniza uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente relevantes, e são nesses espaços que se mobilizam diferentes saberes inerentes à formação profissional.

Nóvoa (2009) defende que a formação acontece no exercício da profissão e que muitas aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo olhar teórico já que, na atuação docente, faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas da prática, articular conhecimentos e habilidades para consecução dos objetivos educacionais propostos.

Para além disso, em relação aos desafios supracitados pelos egressos, a formação inicial e continuada necessita do domínio de um,

repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015).

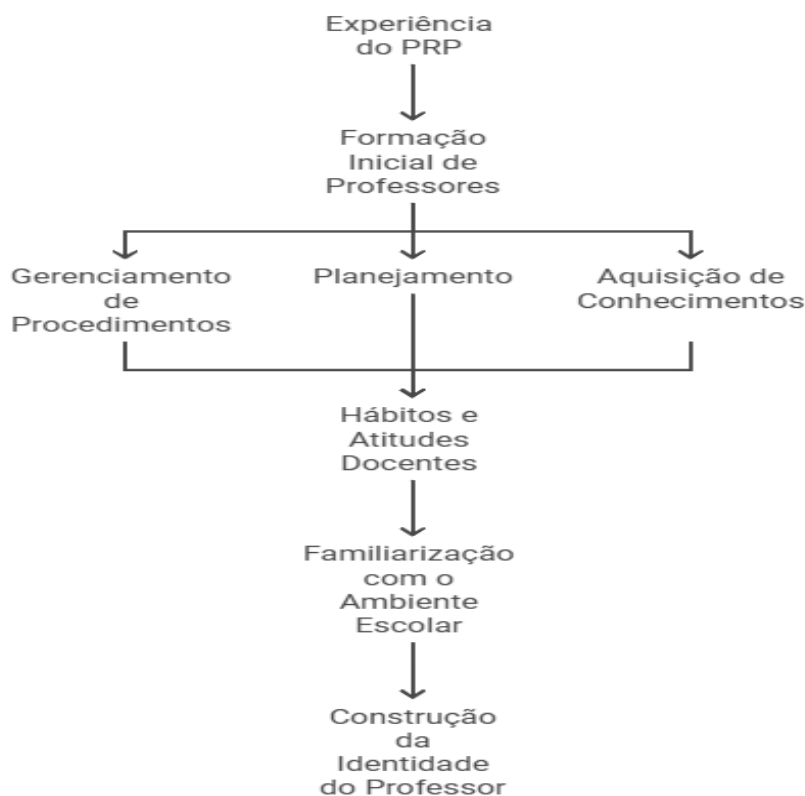
Os residentes egressos também apontam aspectos que são relevantes do PRP destacando que o programa,

“É de extrema relevância o PRP, pois atua na introdução dos conhecimentos e metas que deseja alcançar junto dos futuros professores, ou seja, é trabalhado - o passo a passo de questões de planejamento, sequências etc., para que o residente, possa ter sucesso no decorrer da trajetória escolar” (Egresso 2).

“Favorece principalmente a capacitação, pois o PRP, nos leva ao local real de atuação, com todos seus bônus e não se isenta de desafios. Prepara realmente para a docência” (Egresso 3).

Quanto as contribuições do PRP para a prática em sala de aula, de acordo com os egressos do PRP, essa experiência é percebida na formação inicial como sendo um momento de gerência dos procedimentos, planejamento, aquisição de conhecimentos didáticos, pedagógicos e práticos que são necessários a vivência em sala de aula, bem como a condução de comportamento atitudinais e hábitos que devem ser incorporados a prática docente que possibilitam uma maior familiarização da rotina e do ambiente escolar, contribuindo para a construção da identidade do professor, como sintetizamos na figura:

Figura 5. Contribuições da Experiência no PRP para a formação dos licenciandos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Para Ribeiro (2019) a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício vivenciando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes interdisciplinares acontece espontaneamente e de forma natural. E, desse modo, torna-se imprescindível a relação entre os saberes aprendidos no processo formativo na IES e a prática docente, o que reverbera a importância do PRP na formação dos professores, pois possibilita a interação e a vivência de experiências formativas.

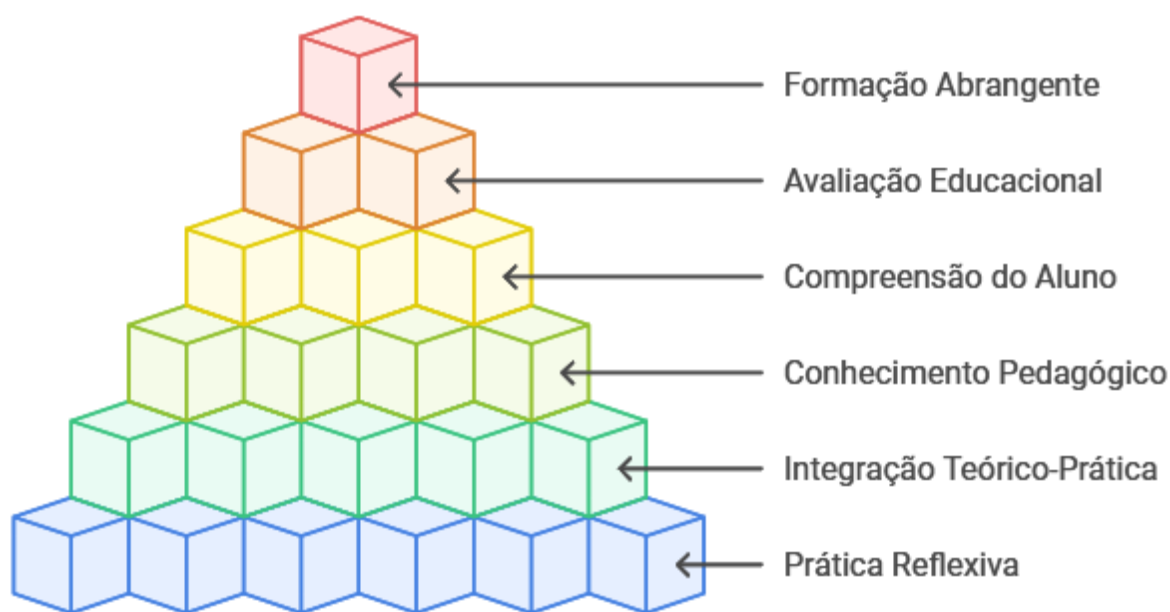
Diante dos discursos elencados no quadro acima sobre as contribuições do PRP na formação do docente em Matemática, corroboramos com a visão de Zabalza (2004) quando nos alerta que o exercício da profissão docente exige uma sólida formação, não somente nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também nos aspectos correlatos à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

As elucidações apresentadas vêm ao encontro de Shulman (2014), ancorado em Fenstermacher (1978, 1986) que destacam que o objetivo da formação do professor sendo não para doutrinar ou treinar professores, mas educá-los, para refletir em profundidade sobre o próprio ensino como também seu desempenho como docente.

Em síntese, o que apontam as mais diversas pesquisas no campo da formação inicial é que os aspectos como humor, uso de recursos didáticos, promoção da aprendizagem significativa, integração teoria

e prática, promoção da participação discente, relacionamento professor-aluno, clima organizacional, uso das tecnologias educacionais, das metodologias ativas e, principalmente, a formação docente dentre tanto outros elementos que favorecem o ensino aprendizagem. Assim, há uma hierarquia de conhecimentos que precisam ser construídos com e pelo professor iniciante, como busca-se elucidar com a figura 6.

Figura 6. Hierarquia de conhecimentos para professor iniciante



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Pimenta (1999, p. 18) endossa que o papel dos cursos de licenciatura é desenvolver os alunos, favorecer os conhecimentos e habilidades, atividades e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

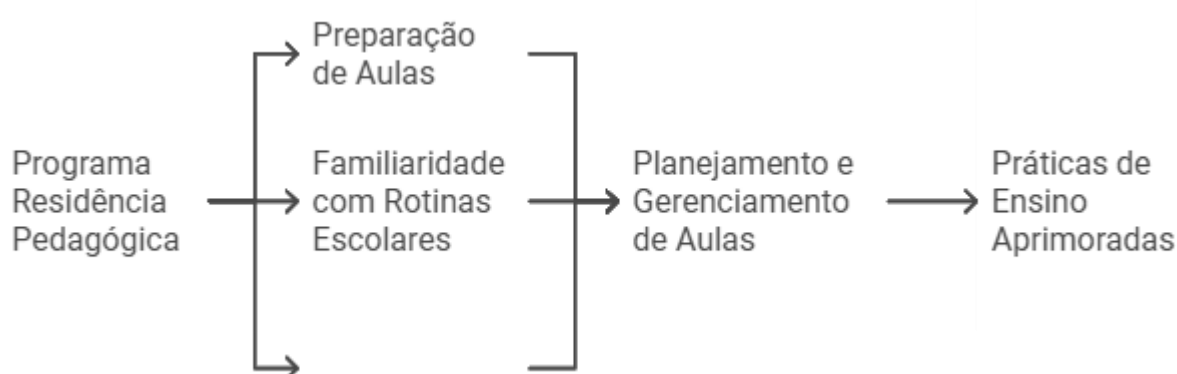
Conforme sugere-se na fala de um dos egressos, o PRP é essencial para a trajetória dos profissionais em educação, embora fosse importante envolver outras áreas do conhecimento,

“Bom a Residência Pedagógica é essencial para a trajetória escolar dos profissionais, porém como matemático, hoje atuando na área e em outras três áreas (Ciências da Natureza), acredito que pode ser bem relevante também na residência os formandos ter a experiência de atuar em outras áreas, por exemplo: estou me formando em matemática, mas atuo um certo período como residente em Biologia”. (Egresso 2)

Por isso, o PRP se reveste de significado por atuar no campo da prática reflexiva deste professorado em formação. A prática pedagógica, central no processo formativo docente, surge como uma aprendizagem necessária para a construção de uma identidade profissional sólida, permitindo que o futuro professor estabeleça um vínculo essencial entre a teoria e a prática. O Programa de Residência Pedagógica (PRP), tal

como descrito pelos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do IFAC, assume relevância singular ao promover a inserção dos licenciados no ambiente escolar, aproximando-os da realidade e complexidade da sala de aula. Esta inserção facilita o desenvolvimento de competências fundamentais, como o planejamento de aulas e o gerenciamento de sala, além de auxiliar na familiarização com as rotinas e exigências documentais da prática educativa. O saber docente transcende o domínio do conteúdo matemático, segundo os egressos, abrangendo também os conhecimentos pedagógicos e a capacidade de aplicar, de forma crítica e adaptada, os saberes adquiridos na formação acadêmica. Assim, o PRP não só capacita os docentes, como promove uma compreensão profunda e experiencial do ofício, essencial para enfrentar os desafios da prática educativa. Pode-se sintetizar que o programa contribui no entendimento dos discentes sobre o planejamento das aulas, com a familiarização das rotinas escolas e o que se consolidou como práticas de ensino mais aprimoradas, como sistematiza a figura 7.

Figura 7. O PRP como agente de transformação das práticas docentes



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Os resultados apresentados retratam a relevância do Programa de Residência Pedagógica para a formação dos professores em Matemática no tocante a apropriação de conhecimentos profissionais, pedagógicos, experienciais e teórico-prático. Possibilitou também, reflexão quanto o ato de ensinar, o papel da escola, sendo este, espaço formativo de práticas integradoras para vivência de conhecimentos e experiências que contribuem na formação inicial dos professores para o ensino da matemática, estreitando relações entre professores e futuros professores, bem como entre a realidade acadêmica, o ambiente da escola e o mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere, aos estudos realizados sobre os resumos apresentados no IV CONC&T (2020) constatou-se que o programa promove a formação do graduando de curso de licenciatura em matemática

no contexto da escola pública, possibilitando uma atuação crítica e reflexiva e conhecimentos necessários para sua inserção profissional no universo da docência.

Em suma, percebe-se que a experiência vivenciada no PRP permitiu aos egressos ressignificar sua prática profissional a partir da reflexão sobre sua própria prática e suas ações enquanto futuro professor, possibilitando uma experiência diferenciada do estágio supervisionado, promovendo integração do instituto federal nas escolas-campos, propiciando aos futuros professores o conhecimento da realidade educacional no âmbito escolar. Se faz necessário, que seja potencializada políticas públicas que busquem direcionar e aperfeiçoar a formação prática nos cursos de formação de professores, fatores esses, que contribuem significativamente nas ações iniciais ao exercício da docência, e consequentemente na sua trajetória profissional.

A estrutura do PRP também fomentou a articulação entre o IFAC e as escolas, ao promover uma corresponsabilidade no desenvolvimento dos licenciados. Esta parceria fortaleceu a formação dos futuros docentes, que passaram a compreender a docência como uma prática complexa e colaborativa. Além disso, ao estabelecer uma relação contínua e próxima com professores experientes, os residentes tiveram a oportunidade de consolidar sua prática pedagógica, refletindo sobre métodos e estratégias que impactaram e impactarão diretamente seu aprendizado e prática como professores.

O Programa de Residência Pedagógica também se distinguiu por promover uma formação mais dinâmica e orientada pela prática reflexiva, uma vez que permitiu aos licenciados observar, planejar e atuar diretamente no contexto escolar, sob a supervisão de preceptores experientes. Esta estrutura possibilitou uma compreensão aprofundada da complexidade do ensino, incluindo o domínio de métodos pedagógicos adaptados à realidade da educação básica e o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas cotidianos da docência, como o gerenciamento da disciplina em sala de aula e a adaptação do conteúdo de acordo com a heterogeneidade dos alunos. Assim, o PRP contribui para que os licenciados avancem na construção de uma docência informada por vivências reais, compreendendo a escola não apenas como um espaço de aplicação de conhecimento, mas como um ambiente de interação e mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. Oliveira, AGRA, M. Diniz, & PIMENTEL, C. Soledade de Lira. (2022). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente: relato de experiência na disciplina de Química. *Diversitas Journal*, 7(4). <https://doi.org/10.48017/dj.v7i4.2193>
- ANDRÉ, M. E.; HOBOLD, M. S. As práticas de Licenciatura e o trabalho Docente dos Formadores na Perspectiva de Licenciados de Letras. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, 2013.
- BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BANOREZA, Andréa Maria; RAMBALDUCCI, M. ; TONDATO, R. ; TONDATO, S. Q. ; CAMARGO FILHO, P. S. . A importância da formação pedagógica para prática docente do engenheiro de produção. In: *Simpósio de Engenharia de Produção*, 2016, Maringá. SIMEPRO, 2016.
- BARROS, V. L. S.; SILVA, M. R. da C. .; ARAÚJO, J. J. C. do N. .; MACIEL, C. M. L. A. O programa residência pedagógica em tempos de pandemia: Apontamentos teóricos-práticos do uso de recursos tecnológicos na formação docente . *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 108–119, 2022. DOI: 10.24979/ambiente.v1i1.1078. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1078>.. Acesso em: 6 set. 2024.
- BARROS, V. L. S.; SILVA, M. R. da C. .; ARAÚJO, J. J. C. do N. .; MACIEL, C. M. L. A.. A produção de vídeos revelando concepções, vivências e desafios no programa residência pedagógica. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, Cuiabá, Brasil, v. 12, p. e24038, 2024. DOI: 10.26571/reamec.v12.16552. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/16552>. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.298, de 29 de dezembro de 2008. Lei de criação dos Institutos Federais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 02/07/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 02/07/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2000.
- BRASIL. Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. Brasília: Diário Oficial da União, 2022. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-CAPES-82-2022-04-26.pdf>>. Acesso em: 02/07/2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05/07/2024.
- BRASIL/MEC. *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Brasília: MEC, 2012.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Programa Residência Pedagógica. Edital nº 06/2018 CAPES. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>>. Acesso em: 05/07/2024.

CYRINO, M. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. In: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática. Montevideo: FISEM, 2013.

OLIVEIRA, Maria da Paz da Cruz Vitorio de; ROCHA, Marllon Cunha Abreu; SANTOS, Zig Marley Rose Berg Costa ; CARVALHO, Luciane Silva de; PAULA, Maria Luzineide Gomes. (2022). Ações pedagógicas promovidas por residentes de Geografia no ensino remoto: o uso de ferramentas digitais . *Diversitas Journal*, 7(3). <https://doi.org/10.48017/dj.v7i3.2235>

D'AMBROSIO, B. H. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. *Proposições*, v. 4, n. 1, 1993.

FERREIRA, D. J. Os saberes especializados dos formadores de professores que ensinam matemática. (Tese de Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Maringá: UEM, 2021.

FERREIRA, J. S.; NETO, S. S.; BATISTA, P. M. F. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. *Movimento*, vol. 28, e28068, dezembro, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, v. 1, n. 2, Fortaleza, 2020.

GARCIA, R. M. P. C. Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. I, n.1, p. 33-43, 2001.

IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Anais do IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC. Rio Branco: IFAC, 2020. Disponível em: <https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/materias/2020/03-Marco/Anais_IV_CONCT_V52020.pdf>. Acesso em: 19/07/2024.

IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Resolução CONSU/IFAC nº 41, de 14 de outubro de 2021. Disponível em: <<https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2021/resolucoes-2021-1/resolucao-consu-ifac-no-41-2021-de-14-de-outubro-de-2021>>. Acesso em: 19/07/2024.

MARTINS, R. R. Programa de residência pedagógica e formação docente: efeitos analisados sob a ótica de estudantes residentes. In: CARVALHO, C. M. N., SOARES, I. B., and COSTA, M. L. R., eds. *Veredas e (re)configurações da formação docente* [online]. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022, pp. 158-183. ISBN: 978-65-86832-20-4. Available from: <https://books.scielo.org/id/km8wy>. <https://doi.org/10.36704/9786586832204>

MELO, M. Braga de., SOUZA, J. Mendonça de, LEITE, E. Marques, & Pinto, E. Monteiro (2022). Residência Pedagógica: experiência com a formação docente em química. *Diversitas Journal*, 7(4). <https://doi.org/10.48017/dj.v7i4.2219>

MOURA, D. L. *Pesquisa qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes*. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, A. A formação de professores e o trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, E.; FIORUCCI, R. (Org). A concepção do projeto político-pedagógico dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: 15 anos dos institutos federais história, política e desafios. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G.. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidade na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa. v. 43, n.1, São Paulo, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIGOL, Edna Liz ; BEHRENS, Marilda Aparecida . A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. In: X Anpedsul, 2014, Florianópolis. X ANPESUL. Florianópolis: UDESC, 2014. v. 1. p. 1-12

RESENDE, A. C. C.; FREITAS, C. A.; BASSOLI, F..A residência docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de Ciências e Biologia. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 25, p. e40759, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240143>

RIBEIRO, Gabriele Machado. Formação de professores universitários: o estágio de docência orientada em foco. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250065, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmlSRpmSYq/?format=pdf>>. Acesso em: 25/07/2024.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 25/07/2024.

SILVA, A. R.; TERRA, D. C. T. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. In: I Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://utfpr-ct-static-content.s3.amazonaws.com/utfpr.curitiba.br/wp-content/uploads/sites/20/2015/08/Arthur_Rezende.pdf>. Acesso em: 25/07/2024.



SOUZA, M. E. G. A didática na visão de alunos de licenciaturas de uma universidade pública. In: ANPED, 2012, Porto de Galinhas - PE. ANPED, 2012

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA PARA NOVOS E VELHOS PROFESSORES <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-004>**Gilvan da Silva Monteiro**

Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA

E-mail: gilmonteiro75@outlook.com

Ivanete Nascimento de Carvalho

Letras pela Faculdade São Francisco - FAESF

E-mail: carvalhoivonete890@gmail.com

Maria Betânia Souza Félix

Especialista em Administração Escolar, supervisão e organização - FESCEMP

E-mail: bethania.felix12@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem a pretensão de desvelar a relevância da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, reforçando elementos didáticos como ferramentas importantes na prática docente a partir de uma visão teórico-reflexiva que oferecem um suporte na formação de professores novos que ainda não dominam as práticas pedagógicas e de professores velhos que as esqueceram ou que, até mesmo, nunca se apropriaram, além de ser um convite à resistência em tempos de desafios éticos, políticos e pedagógicos, munindo o professor de uma visão crítica, onde se reconheça como agente de mudanças, visto que o professor é um ser de natureza política. O artigo destaca como a apropriação dessa pedagogia pode fortalecer a autonomia do professor e do aluno, que está intrinsecamente ligado ao seu processo formativo nas ideias de Morin e Nóvoa, ao mesmo tempo em que revigora o compromisso do educador com a transformação social por meio da educação.

Palavras-chave: Paulo Freire; Formação docente; Autonomia; Visão teórico-reflexiva; Resistência.**ABSTRACT**

This article aims to reveal the relevance of Paulo Freire's work *Pedagogy of Autonomy*, reinforcing didactic elements as important tools in teaching practice from a theoretical-reflexive perspective that offers support in the training of new teachers who have not yet mastered pedagogical practices and of old teachers who have forgotten them or who have never even appropriated them. It is also an invitation to resistance in times of ethical, political and pedagogical challenges, providing teachers with a critical vision, where they recognize themselves as agents of change, since teachers are beings of a political nature. The article highlights how the appropriation of this pedagogy can strengthen the autonomy of teachers and students, which is intrinsically linked to their educational process in the ideas of Morin and Nóvoa, while at the same time reinvigorating the educator's commitment to social transformation through education.

Keywords: Paulo Freire; Teacher training; Autonomy; Theoretical-reflexive perspective; Resistance.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema central nas discussões educacionais, principalmente quando se trata da construção de práticas pedagógicas que realmente impliquem a transformação do aluno e a autonomia do educador. A Pedagogia da Autonomia, proposta por Paulo Freire (1996), é um conceito que carrega consigo a ideia de que a educação deve ser um processo dialógico, em que o educador e o educando são parceiros na construção do conhecimento. No entanto, a implementação dessa proposta na prática pedagógica diária continua a ser um desafio significativo para muitos professores, seja por inexperiência, seja pela resistência ao novo ou pela pressão institucional por resultados rápidos e mensuráveis.

Este artigo se propõe a discutir como a apropriação dos princípios da Pedagogia da Autonomia pode servir como um manual de sobrevivência para educadores de diferentes experiências e contextos, especialmente os que atuam nas escolas públicas brasileiras. A proposta central é entender como a implementação dessa pedagogia não só pode contribuir para a formação integral do aluno, mas também fortalecer a identidade e a autonomia docente, proporcionando aos professores ferramentas para enfrentar as adversidades do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que os capacita para um ensino mais crítico, reflexivo e transformador.

Marcado por incertezas, reformas e programas conservadores e até radicais, têm-se, o retrato do contexto educacional que tem colocado a escola como centro da resolução de todos os problemas e o enfraquecimento do seu papel principal: cuidar da aprendizagem. Essas diferentes tarefas escolares que não podem dar conta de tudo tem demandado do professor mais do que domínio de conteúdos e tem levado ao afastamento de muitos por questões de saúde mental - discussão não menos relevante mas que requer um espaço maior para apreciação – e que, diante do cenário caótico, o professor precisa estar munido de ética, postura dialógica e compromisso político, questões tratadas com afinco nessa importante obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (1996) que deve funcionar como um “manual de sobrevivência” aos jovens e velhos aprendizes do ensino sistematizado pois sua apropriação e incorporação prática pode ser capaz de fortalecer a identidade docente diante de tantas demandas e das adversidades contemporâneas que os novos modelos impõem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Pedagogia da Autonomia, conforme Paulo Freire (1996), desafia os professores a adotar uma postura crítica e dialogada, fundamentada na compreensão de que o ensino não deve ser apenas um ato técnico de transmissão de saberes, mas um processo em que o professor e o aluno compartilham o conhecimento e a experiência. Freire afirma que a educação deve ser um ato político, no sentido de que deve colaborar para a transformação social e para a emancipação do indivíduo. A proposta é que os

educadores se vejam como mediadores do processo de aprendizagem e não como transmissores de saberes prontos.

A autonomia do professor, portanto, deve estar relacionada ao seu compromisso ético e político com a educação. Ao invés de se verem como simples executores de currículos, os educadores precisam se perceber como agentes de mudança, cujas práticas pedagógicas podem empoderar os alunos, proporcionando-lhes as ferramentas para se tornarem sujeitos ativos e críticos da sociedade.

A ideia de autonomia, tanto para o professor quanto para o aluno, está profundamente ligada à proposta de educação para a liberdade de Freire. No entanto, essa liberdade não é entendida como um fim em si mesmo, mas como um meio de promover a autossuficiência e a crítica constante aos modelos de ensino tradicionais e alienantes.

Como afirma Freire (1996): “A autonomia não pode ser confundida com a liberdade individual, mas deve ser entendida como a capacidade de se reconhecer no outro e, ao mesmo tempo, assumir-se como sujeito da própria educação.”

Além disso, Freire também coloca que o educador deve ser alguém que se coloca permanentemente em processo de aprendizagem e que, portanto, não deve ter a pretensão de dominar o saber. O processo de autoformação do professor é, portanto, crucial para que ele possa também inspirar seus alunos a se tornarem pensadores críticos.

A proposta de Paulo Freire com sua *Pedagogia da Autonomia* tem sido uma das mais influentes no campo da educação crítica e transformadora, e ela se alinha a teorias que buscam descentralizar o saber, tornando-o um processo mais dialógico e emancipatório. No entanto, para um entendimento mais profundo da prática pedagógica no contexto contemporâneo, é imprescindível considerar também as contribuições de Edgar Morin e António Nóvoa, cujas obras complementam e ampliam a reflexão sobre a educação e a formação docente.

2.1 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire defende que a autonomia não é algo que se impõe de cima para baixo, mas algo que é conquistado por meio de processos reflexivos e críticos em que tanto educadores quanto educandos se tornam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Freire sustenta que, para que o professor seja um verdadeiro educador autônomo, ele precisa estar em constante diálogo com seus alunos, reconhecendo suas experiências e saberes prévios, e também se engajando em um processo de aprendizagem contínuo.

Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser entendida como uma mera transmissão de conteúdos prontos, mas sim como uma construção coletiva que respeita as subjetividades e as especificidades de cada contexto. Freire, portanto, aposta na dialética entre o saber e a experiência, o que

contribui significativamente para uma educação que visa à libertação dos indivíduos por meio da crítica constante.

2.2 EDGAR MORIN: EDUCAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE

O filósofo e sociólogo Edgar Morin, em sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), aprofunda a reflexão sobre uma educação para a complexidade, que se alinha de maneira significativa com os princípios de Paulo Freire. Morin aponta que, no mundo contemporâneo, os desafios educacionais não podem ser resolvidos com uma visão simplista ou fragmentada do conhecimento. Pelo contrário, é necessário considerar o conhecimento como um todo complexo, que não se limita a uma área específica ou a um saber isolado, mas que deve envolver uma perspectiva integradora.

Morin destaca que a complexidade deve ser entendida não apenas como a multiplicidade dos saberes, mas como uma maneira de perceber as relações entre os diferentes saberes, as conexões entre o local e o global, o individual e o coletivo. Em um contexto de ensino, isso implica a necessidade de uma educação que não compartimentalize os saberes, mas que os articule de maneira a permitir que o aluno compreenda os fenômenos da vida de forma holística. E propõe que o educador, ao formar seus alunos, deve ensinar a pensar de forma crítica e integrada, abordando a realidade de maneira multidimensional e flexível, compreendendo que a verdade é muitas vezes relativa e que o saber deve ser algo aberto e dinâmico. A autonomia de que fala Freire também é uma autonomia para lidar com a complexidade, isto é, a capacidade do educando e do educador de se posicionarem de maneira crítica diante das incertezas e ambiguidades do mundo.

Morin, portanto, contribui com a Pedagogia da Autonomia ao propor que o educador, além de ser mediador da aprendizagem, deve ser também um orientador da reflexão crítica, capaz de guiar os alunos na busca de conexões significativas entre seus saberes e os desafios da vida cotidiana, além de prepará-los para o pensamento crítico e para a tomada de decisões complexas.

2.3 ANTÓNIO NÓVOA: A FORMAÇÃO DOCENTE E A AUTONOMIA PROFISSIONAL

António Nóvoa, um dos mais renomados estudiosos da formação de professores, propõe em suas obras que a autonomia do professor está diretamente relacionada ao seu desenvolvimento profissional contínuo. Nóvoa (2009), em seu trabalho sobre a formação de professores, argumenta que a formação inicial é apenas o ponto de partida de um processo constante de aprendizagem, que deve ser intensificado ao longo de toda a carreira docente. Ele defende que os professores não devem ser vistos como profissionais que "ensinam" de maneira mecânica, mas como mediadores, reflexivos e críticos, que possuem a responsabilidade de desafiar as normas estabelecidas e criar ambientes educacionais que estimulem o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Segundo Nóvoa (2009), a autonomia profissional do docente depende da capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática, de dialogar com colegas e alunos, de questionar as formas de ensino tradicionais e de inovar dentro do espaço educacional. Ele sugere, ainda, que os professores devem aprender a aprender ao longo de suas trajetórias profissionais, engajando-se em processos contínuos de formação e autoavaliação.

Para Nóvoa, a formação continuada e o desenvolvimento da autonomia docente são fundamentais para que o educador possa fazer face aos desafios de um mundo educacional em constante transformação. Este conceito de autonomia profissional se aproxima da proposta de Paulo Freire, que vê o professor não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um pensador crítico e um agente de mudança social, que deve estar constantemente engajado em um processo de autoformação e reflexão sobre sua prática.

Freire deixa claro em sua importante obra que se observa que a formação docente é um processo contínuo de reflexão e prática e que tanto os novos professores como os antigos devem cultivar e aprimorar a curiosidade epistemológica que parte da curiosidade natural simples do aluno que não pode ser tolhida pois é essa curiosidade de saber que faz florescer uma nova aprendizagem. Nessa abordagem o autor sugere que alunos e professores se assumam epistemologicamente curiosos.

Frente a essa formação docente Nóvoa (1992) afirma que o professor é autor de sua prática e deve ser protagonista de seu desenvolvimento profissional.

Nóvoa diz mais sobre esse aspecto formativo dos professores:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há excessos de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que todos nós dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vendar mais do que a desvendar.

E completa:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Nóvoa (1996) pontua que a formação de professores é dominada hoje por referências externas ao trabalho docente, feita por especialistas que não são professores e precisa retomar urgentemente para as mãos dos próprios professores, seguindo a dinâmica onde os mais experientes ensinam os que têm menos prática docente. Tudo isso atrelado a apropriação da Pedagogia da Autonomia de Freire que vai favorecer

essa reinvenção profissional, superando as práticas tecnicistas, repetitivas e autoritárias e promovendo uma pedagogia crítica que valoriza o contexto, a dialogicidade necessária ao processo e a escuta amorosa.

2.4 CONVERGÊNCIA DAS CONTRIBUIÇÕES

As contribuições de Morin e Nóvoa não apenas complementam, mas também expandem os conceitos centrais da Pedagogia da Autonomia de Freire. Enquanto Freire coloca o foco na transformação social e na libertação do educando, Morin amplia a ideia de autonomia ao incluir a capacidade de lidar com a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo. A educação para a complexidade de Morin pode ser entendida como um reflexo da autonomia freiriana, na medida em que busca oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para navegar em um mundo multifacetado, onde o conhecimento é dinâmico e as respostas para os problemas nem sempre são claras ou lineares.

Por sua vez, as ideias de António Nóvoa ressaltam a importância da autonomia docente como um processo contínuo e reflexivo, alinhando-se à proposta freiriana de que o educador deve ser um sujeito ativo e crítico na sua prática pedagógica. Nóvoa traz à tona a ideia de que a formação do educador é essencial para que ele possa, por sua vez, promover a autonomia de seus alunos de maneira significativa e eficaz.

A integração dessas teorias sugere que, para alcançar uma educação realmente emancipatória, é necessário que os educadores desenvolvam sua própria autonomia por meio de uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a formação crítica de seus alunos. Dessa forma, a apropriação da Pedagogia da Autonomia deve envolver tanto a formação contínua dos professores quanto a construção de práticas pedagógicas que sejam flexíveis, integradas e sensíveis às necessidades do aluno e da sociedade.

A teoria de Freire, aliada às perspectivas de Morin e Nóvoa, nos oferece uma base robusta para refletir sobre a educação como um processo dinâmico, reflexivo e emancipador, que deve tanto libertar quanto capacitar os indivíduos para agir de forma autônoma diante dos desafios da vida. Essa construção conjunta fortalece a ideia de que a autonomia, tanto do educador quanto do educando, é um princípio fundamental para uma educação crítica, capaz de transformar a realidade e de promover a justiça social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada para este estudo é de caráter qualitativo, com uma abordagem exploratória e reflexiva, focada na análise da literatura existente sobre a Pedagogia da Autonomia e nas experiências relatadas por educadores que atuam nas escolas públicas. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica dessa importante obra de Paulo Freire, além de artigos acadêmicos, dissertações e teses e concepções teóricas de renomados autores como Morin e Nóvoa que discutem a formação do professor e a aplicação dessa pedagogia no contexto atual da educação básica.

Além disso, realizamos entrevistas com professores de diferentes níveis de experiência, buscando entender suas percepções sobre o impacto da Pedagogia da Autonomia em sua prática pedagógica. Essas entrevistas foram semiestruturadas, permitindo que os educadores compartilhassem suas experiências de forma aberta e livre, sem limitações impostas pelas perguntas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados apontaram que a apropriação da Pedagogia da Autonomia pelos professores, tanto os novos quanto os mais experientes, teve impactos positivos nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à motivação dos alunos, ao fortalecimento da relação professor-aluno e à reflexão crítica sobre o papel do educador na sala de aula. No entanto, também foram observados desafios significativos, como a falta de formação continuada, a pressão por resultados acadêmicos e a resistência de parte dos professores a modelos pedagógicos que envolvem mais flexibilidade e diálogo.

Os professores mais experientes mostraram uma maior dificuldade de adaptação às práticas de autonomia, frequentemente associando-as a uma visão mais romântica ou idealizada da educação, o que muitas vezes colidia com a realidade institucional. Por outro lado, os professores mais novos, que já haviam sido formados em um contexto educacional mais inovador, demonstraram mais facilidade em incorporar a Pedagogia da Autonomia, embora ainda enfrentassem desafios práticos em sua aplicação.

5 EXIGÊNCIAS PARA A BOA PRÁTICA DE ENSINO SEGUNDO A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE FREIRE

Uma prática pedagógica verdadeiramente emancipadora, de acordo com Freire, 1996, deve estar alicerçada em princípios éticos, políticos e pedagógicos que respeitem a autonomia do educando. Nessa perspectiva, o ato de educar não se resume à transmissão de conteúdos prontos, mas se configura como um exercício dialógico que promove a criticidade e reconhece o educando como sujeito histórico, capaz de refletir sobre sua realidade e transformá-la. A valorização das experiências prévias dos alunos torna-se, portanto, um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que parte do pressuposto de que todo conhecimento novo deve dialogar com os saberes já existentes, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Os aspectos centrais de cada ponto sugerido por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), encontra base nos três eixos fundamentais que estruturam sua proposta: ética, política e pedagógico, sempre em diálogo com a autonomia do educando e com essa troca de saberes que o aluno já tem e ainda vislumbrando o aprimoramento da curiosidade epistemológica, produtora de conhecimento que parte da curiosidade natural ou do senso comum.



5.1 ASPECTOS ÉTICOS

Freire defende que o educador deve agir com compromisso, respeito e amorosidade. Veja os principais pontos:

Aspecto Éticos	Explicação
Respeito à dignidade do educando	O professor deve reconhecer o aluno como sujeito do processo educativo, com história e voz.
Compromisso com a transformação	A prática educativa deve visar à superação de injustiças sociais, não sendo neutra.
Amorosidade	Ensinar exige uma postura afetiva, de cuidado, acolhimento e empatia.
Coerência entre discurso e prática	O educador deve agir conforme o que ensina, sendo exemplo de integridade. Pense ensine o certo. “O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” Freire, 1996.
Humildade	O professor aprende com o aluno, numa relação de troca, sem arrogância do saber.

5.2 ASPECTOS POLÍTICOS

Freire compreende a educação como um ato político por natureza, que deve contribuir para a libertação.

Aspecto Políticos	Explicação
Educação como prática da liberdade	O ensino deve formar sujeitos críticos, capazes de intervir em sua realidade.
Conscientização (conscientização crítica)	O aluno deve desenvolver uma leitura crítica do mundo, não apenas dos textos.
Combate à alienação	A escola não deve formar indivíduos passivos, mas ativos e conscientes.
Neutralidade como falsa postura	Fingir ser neutro é uma forma de manter o status quo; todo ato educativo é político.
Empoderamento dos oprimidos	O objetivo da educação é dar voz e vez aos que historicamente foram silenciados.

5.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Aqui, Freire aponta os caminhos metodológicos para uma prática que respeite a autonomia e estimule a criticidade.

Aspecto Pedagógicos	Explicação
Ensinar exige escuta e diálogo	O professor precisa ouvir e dialogar com os alunos, não apenas falar. Ter uma escuta, mas uma escuta amorosa.
Conhecimento como construção coletiva	Saber não é algo transferido, mas construído em interação entre sujeitos.
Valorização dos saberes do aluno	O conhecimento prévio do aluno deve ser o ponto de partida para o novo saber.
Ensinar exige pesquisa	O educador deve estar sempre em busca, estudando, investigando a realidade. “Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.” Freire, 1996
Ensinar exige curiosidade	O professor precisa manter-se inquieto, curioso e aberto ao novo. Todo conhecimento novo parte da curiosidade natural que transforma-se na curiosidade epistemológica.
Formação permanente do educador	O professor deve ser um aprendiz contínuo, nunca se considerar “pronto”, os sujeitos estão sempre inacabados.

6 SOBREVIVÊNCIA PEDAGÓGICA E RESISTÊNCIA POLÍTICA

Na atualidade, percebe-se um esvaziamento das humanidades e uma tecnicização do ensino visto que as tomadas de decisões partem de gestões distante em todos os aspectos escolares e apropriar-se do pensamento freiriano é um ato de resistência. Gadotti (1996) destaca que Freire oferece um projeto de educação centrado na dignidade humana, na esperança e na transformação social.

Freire (1996) reforça que:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Freire (1996) vai além quando diz que a posição do professor não pode ser neutra, visto que o professor é por natureza um ser político, e isto nada tem a ver com partido ou com ideologia específica, mas com o papel que ele exerce na formação de sujeitos conscientes e críticos. Assim, completa reafirmando que ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador

pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Certamente todo esse manual de instruções e de sobrevivência para os professores que se revela a Pedagogia da Autonomia, oferece suporte afetivo, teórico e prático para lidar com os dilemas da profissão aos que começam sua missão nesse grande desafio que é a aprendizagem e, para os mais experientes, que encontram-se desmotivados e desesperançosos – estado que segundo o criador dessa pedagogia não é o estado natural do ser humano, sendo a esperança inata ao ser humano e que só é privado dessa característica, desse descrédito, ou ainda ainda, dessa falta de perspectiva em virtude dos problemas e dos desafios que esses profissionais enfrentam - promove a possibilidade de reencantamento com o fazer pedagógico, humanizando a prática docente, compreendendo a realidade do ensino de forma mais profunda como um ato de amor e de respeito pelo outro e, acima de tudo, fortalecendo a relação dialógica com os estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire oferece uma perspectiva revolucionária sobre o papel do professor e a dinâmica da sala de aula, propondo uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, focando na formação integral do aluno e no empoderamento do educador. A apropriação dessa pedagogia, como demonstrado neste estudo, pode ser uma estratégia vital para a transformação educacional, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras, que enfrentam desafios diversos.

Para que os novos e velhos professores consigam se apropriar dessa pedagogia de forma eficaz, é essencial que haja investimentos em formação continuada, além de uma reavaliação constante das práticas pedagógicas, que devem ser adaptadas ao contexto social e político da educação brasileira. Somente assim, será possível construir uma educação que realmente seja capaz de libertar os indivíduos e transformar a sociedade.

Essa transformação necessária e urgente, requer uma nova perspectiva de ensino, centrada numa aprendizagem significativa, que deve ser permeada por várias experiências práticas que favoreçam a aquisição de metodologias que possibilitem o aluno a aprender e a essas experiências conhecidas popularmente como métodos. A pedagogia abordada por todo esse ensaio não se revela apenas como um método, mas uma postura firme e crítica frente à vida, empobrecimento e desvalorização da prática docente. Sua apropriação vem contribuir com o fortalecimento da identidade docente e dar suporte a resistência que



precisamos manter em desfavor dos processos de desumanização da escola feita por “outras mãos” que não são mãos dos educadores e que tem posto em xeque a didática nesses novos tempos e variados moldes escolares. E, mais importante, essa autonomia que espera ser adquirida e incorporada pelos docentes é um resgate a esperança, a criatividade e a ética, um chamado que o mestre Paulo Freire faz com respeito ao educando e ao seu conhecimento prévio, visto que “o conhecimento de mundo precede o conhecimento da leitura” e também é um convite ao professor não apenas ensinar mas transformar a realidade no seu entorno, onde as redes de ensino converseem, se encontrem, se abracem e oportunizem a educação que os alunos necessitam para o seu desenvolvimento integral.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

NÓVOA, António. *A formação dos professores e a cultura profissional*. Porto: Porto Editora, 2009.

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

ENSINO DE JUROS COMPOSTOS E FINANCIAMENTOS COM HP12C: UMA PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DE MANUTENÇÃO DE INFORMÁTICA <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-005>**Gustavo Souza de Melo**

Professor Mestre Matemática pelo PROFMAT-UESC

E-mail: gustavo.melo@enova.educacao.ba.gov.brORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2792-1905>**RESUMO**

A integração da matemática financeira nos cursos técnicos enfrenta desafios como a abstração de conceitos e a falta de contextualização prática, dificultando o engajamento e a compreensão dos alunos. Para superar essas barreiras, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como a calculadora HP12C pode contribuir para o ensino de juros compostos e financiamentos em uma turma de Ensino Médio técnico em Manutenção de Informática, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A questão de pesquisa orientadora foi: Como o uso da HP12C pode facilitar a aprendizagem de juros compostos e financiamentos em um contexto técnico, tornando os conceitos mais acessíveis e aplicáveis para estudantes de um curso de manutenção em informática? Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação combinada com a engenharia didática em matemática. A pesquisa foi aplicada a uma turma do segundo ano do Ensino Médio profissionalizante, composta por 36 estudantes, em Itamaraju, Bahia. As etapas da engenharia didática incluíram a análise preliminar (identificação das dificuldades dos estudantes e revisão bibliográfica), concepção e planejamento (atividades práticas vinculadas a situações reais, como financiamentos e investimentos), experimentação (execução das atividades em sala com suporte da HP12C) e avaliação (análise do impacto das atividades por meio de questionários, observações e dados de desempenho). A calculadora financeira HP12C mostrou-se uma ferramenta eficaz para simular situações reais, facilitar o cálculo de fórmulas complexas e conectar os conceitos matemáticos ao cotidiano dos estudantes, como empréstimos e investimentos. Essa abordagem promoveu não apenas uma maior compreensão dos temas abordados, mas também um aumento no interesse dos alunos, contribuindo para uma formação técnica e cidadã mais contextualizada e significativa. Dessa forma, a pesquisa reforça a relevância do uso de tecnologias pedagógicas no ensino de matemática financeira em cursos técnicos, destacando o papel da HP12C como recurso que facilita a aprendizagem ativa e contextualizada, alinhada às demandas técnicas e profissionais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Financeira; Engenharia Didática; HP12C.**ABSTRACT**

The integration of financial mathematics into technical courses faces challenges such as the abstraction of concepts and the lack of practical contextualization, making it difficult for students to engage and understand. In order to overcome these barriers, the research aims to investigate how the HP12C calculator can contribute to the teaching of compound interest and financing in a high school class in Computer Maintenance, promoting more meaningful and contextualized learning. The guiding research question was: How can the use of HP12C facilitate the learning of compound interest and financing in a technical context, making the concepts more accessible and applicable to students on a computer maintenance course? In order to achieve the proposed objective, the action-research methodology combined with didactic engineering in mathematics was used. The research was applied to a second-year vocational high school class of 36 students in Itamaraju, Bahia. The stages of didactic engineering included preliminary analysis (identifying students' difficulties and reviewing the literature), conception and planning (practical activities linked to real-life situations, such as financing and investments), experimentation (carrying out the activities

in class with the support of HP12C) and evaluation (analyzing the impact of the activities using questionnaires, observations and performance data). The HP12C financial calculator proved to be an effective tool for simulating real situations, making it easier to calculate complex formulas and connecting mathematical concepts to students' everyday lives, such as loans and investments. This approach promoted not only a greater understanding of the topics covered, but also an increase in student interest, contributing to a more contextualized and meaningful technical and civic education. In this way, the research reinforces the relevance of using pedagogical technologies to teach financial mathematics in technical courses, highlighting the role of HP12C as a resource that facilitates active and contextualized learning, in line with the technical and professional demands of students.

Keywords: Financial Education; Didactic Engineering; HP12C.

1 INTRODUÇÃO

A integração da matemática financeira em cursos técnicos enfrenta desafios significativos, como a abstração de conceitos e a falta de contextualização prática, o que pode dificultar o engajamento e a compreensão dos estudantes. Essas barreiras tornam essencial a adoção de estratégias pedagógicas que aproximem os conteúdos da realidade dos alunos, especialmente em temas como juros compostos e financiamentos, fundamentais para a formação técnica e cidadã.

Nesse contexto, o uso de recursos tecnológicos, como a calculadora financeira HP12C, surge como uma ferramenta eficaz para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a simulação de situações reais e a aplicação imediata de fórmulas complexas. Essa abordagem não apenas facilita a assimilação de conceitos matemáticos, mas também os relaciona diretamente com problemas cotidianos, como empréstimos e investimentos.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do segundo ano do Ensino Médio profissionalizante em Manutenção de Computadores e Informática, composta por 36 estudantes, em Itamaraju, interior da Bahia. A escolha desse público justifica-se pela necessidade de aproximar a matemática financeira de um contexto técnico, demonstrando sua relevância mesmo em áreas aparentemente distantes, como a informática.

Partindo da questão problema; Como o uso da HP12C pode facilitar a aprendizagem de juros compostos e financiamentos em um contexto técnico, tornando os conceitos mais acessíveis e aplicáveis para estudantes de um curso de manutenção em informática? A pesquisa se desenvolveu por meio de uma sequência didática com base na metodologia de engenharia didática em Matemática.

Tendo como objetivo geral, investigar como a calculadora HP12C pode contribuir para o ensino de juros compostos e financiamentos em uma turma de Ensino Médio técnico em Manutenção de Informática, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. E os objetivos específicos de analisar as dificuldades prévias dos estudantes em relação aos conceitos de juros compostos e financiamentos antes da intervenção com a HP12C, desenvolver e aplicar atividades práticas com a calculadora financeira, relacionando-as a situações reais do cotidiano e do mercado, avaliar o impacto da utilização da HP12C na compreensão e no interesse dos alunos pelos temas abordados, por meio de avaliações e resultados quantitativos.

Esta pesquisa adotou a metodologia de pesquisa-ação, articulada com a engenharia didática da matemática, a fim de desenvolver e aplicar uma sequência didática que integrasse o uso da calculadora HP12C no ensino de juros compostos e financiamentos. A engenharia didática, enquanto abordagem metodológica, foi estruturada em quatro fases principais: análise preliminar (diagnóstico das dificuldades dos alunos e revisão bibliográfica), concepção e planejamento (elaboração de atividades contextualizadas com situações reais, como financiamento de equipamentos e análise de investimentos), experimentação

(aplicação das atividades em sala de aula com o apoio da HP12C para resolução de problemas) e avaliação (coleta de dados por meio de questionários, observações e análise de desempenho). A pesquisa permitiu um ciclo reflexivo, no qual os resultados das etapas foram constantemente reavaliados e ajustados, garantindo uma abordagem dinâmica e adaptada às necessidades dos estudantes. Dessa forma, buscou-se não apenas verificar a eficácia da calculadora financeira como recurso pedagógico, mas também promover uma aprendizagem ativa e significativa, alinhada ao contexto técnico-profissional dos alunos.

Assim, esta pesquisa busca demonstrar como a calculadora HP12C, integrada a uma sequência didática fundamentada na engenharia didática, pode tornar o ensino de juros compostos e financiamentos mais acessível e contextualizado para estudantes de um curso técnico em informática, contribuindo para uma aprendizagem significativa e aplicável à realidade profissional e pessoal dos discentes.

2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa segue a abordagem da pesquisa-ação, na qual o professor, atuando como pesquisador, planeja, implementa e avalia uma intervenção pedagógica com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes. O estudo foi desenvolvido com base nos princípios da engenharia didática, que orienta a construção de situações de ensino a partir da análise dos conceitos matemáticos envolvidos, das dificuldades dos alunos e das estratégias mais eficazes para superá-las.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. Stephen Corey defendia, nos EUA, uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor (Elliott; Adleman, 1976; Elliott, 1991) e uma variedade na Austrália (Carr; Kemmis, 1986) de orientação emancipatória e de crítica social. Outras variedades correlatas acrescentaram-se desde então e, talvez mais recentemente, a noção de Sachs (2003) de “profissional ativista”. Foi esse tipo de diversidade que levou a pesquisa-ação educacional a ser descrita como “uma família de atividades” (Grundy; Kemmis, 1982), pois, como concluíram Heikkinen, Kakkori e Huttunen (2001, p. 22), “parece existir uma situação multiparadigmática entre os que fazem pesquisa-ação” (Tripe, p. 445, 2005)

O processo iniciou-se com um diagnóstico das dificuldades dos estudantes em relação aos conceitos de juros compostos, financiamentos e progressão geométrica. Em seguida, o professor elaborou uma sequência didática que integrou o uso da calculadora HP12C, disponibilizada por meio de emuladores online acessíveis nos Chromebooks da escola. Essa escolha permitiu que os alunos, mesmo sem terem o dispositivo físico, pudessem interagir com a ferramenta e explorar suas funções de forma prática.

Na segunda etapa, denominada de concepção e planejamento, o professor elaborou uma sequência didática que incorpora o uso de emuladores da calculadora HP12C disponíveis na internet. Esse recurso tecnológico permite que os estudantes, utilizando chromebooks, acessem a calculadora virtualmente e se

familiarizem com suas funcionalidades. As atividades são planejadas de forma a contextualizar os conceitos de juros compostos, financiamento e progressão geométrica em situações reais, como simulações de financiamento de equipamentos e análise de investimentos. As tarefas são estruturadas para promover a interação dos estudantes com o emulador, incentivando o uso prático das ferramentas da HP12C para resolver problemas matemáticos complexos.

A etapa de experimentação consiste na aplicação das atividades em sala de aula. O professor apresenta a calculadora HP12C por meio dos emuladores, explicando suas funções principais e demonstrando sua aplicação na resolução de problemas cotidianos. Os estudantes são incentivados a explorar o emulador, realizar cálculos relacionados a juros compostos e financiamentos, e compreender a relação entre esses conceitos e a progressão geométrica. Durante essa etapa, o professor assume um papel de facilitador, orientando os alunos na utilização do emulador e promovendo discussões sobre os resultados obtidos e suas implicações no contexto técnico e profissional.

A última etapa corresponde à avaliação, que inclui a coleta de dados qualitativos e quantitativos para analisar o impacto da sequência didática na compreensão e interesse dos estudantes. O professor utiliza questionários, observações e análises de desempenho para avaliar como o uso do emulador da HP12C contribuiu para o aprendizado dos conceitos abordados. Essa avaliação é reflexiva e adaptativa, permitindo ajustes na metodologia e no planejamento das atividades conforme as necessidades dos alunos.

Essa metodologia busca não apenas facilitar a assimilação dos conceitos matemáticos, mas também promover uma aprendizagem ativa e contextualizada, alinhada às demandas do ensino médio profissionalizante. Ao integrar tecnologia e prática pedagógica, o uso de emuladores da HP12C se apresenta como um recurso eficaz para tornar o ensino mais dinâmico e significativo para os estudantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ENGENHARIA DIDÁTICA

A Engenharia Didática surgiu no campo da Didática da Matemática no início dos anos 1980, dentro da abordagem da didática francesa. Conforme Artigue (1988), essa metodologia assemelha-se ao trabalho de um engenheiro, que se apoia em conhecimentos científicos para desenvolver projetos, mas lida com objetos mais complexos do que aqueles estudados pela ciência pura. Como metodologia de pesquisa, caracteriza-se por um esquema experimental baseado na criação, aplicação, observação e análise de situações de ensino em sala de aula. Sua validação ocorre por meio da comparação entre análises prévias e posteriores, dispensando a necessidade de testes formais prévios ou posteriores.

Essa abordagem é particularmente útil para investigar processos de ensino e aprendizagem de conceitos específicos, especialmente na construção de trajetórias didáticas para determinado conteúdo. Diferente de pesquisas transversais, a Engenharia Didática concentra-se no estudo aprofundado de um

objeto matemático, considerando tanto os saberes quanto as habilidades envolvidas. Sua aplicação ocorre em fases interligadas, começando pelas análises preliminares, que abrangem aspectos epistemológicos, dificuldades dos alunos, condições de ensino e objetivos da pesquisa. Essas análises não são estanques, mas são revisitadas ao longo do estudo, ajustando-se conforme as necessidades que surgem durante a investigação.

A segunda fase consiste na construção e análise a priori, na qual o pesquisador define variáveis didáticas que serão manipuladas no processo de ensino. Essas variáveis podem ser macro didáticas, relacionadas à estrutura geral da sequência, ou micro didáticas, ligadas a atividades específicas. A análise a priori busca prever como essas escolhas influenciarão o comportamento dos alunos, considerando dimensões epistemológicas, cognitivas e didáticas. O objetivo é antecipar possíveis estratégias dos estudantes, garantindo que as situações propostas favoreçam a construção do conhecimento desejado, com o mínimo de interferência direta do professor.

A fase de experimentação envolve a aplicação da sequência didática em sala de aula, seguida de uma análise a posteriori baseada nos dados coletados durante as aulas, como observações e produções dos alunos. Essa análise não se limita a descrever os acontecimentos, mas interpreta-os à luz dos pressupostos teóricos e das hipóteses iniciais, confrontando-os com os resultados obtidos. O processo é cíclico, permitindo ajustes contínuos na proposta didática. A validação ocorre internamente, pela consistência entre as previsões e os fenômenos observados, contribuindo tanto para a prática pedagógica quanto para o avanço do conhecimento em didática da Matemática.

A citação de Artigue (1996) destaca a complexidade inerente ao trabalho do engenheiro, que, embora fundamente seus projetos em conhecimentos científicos e os submeta a rigorosos controles, frequentemente se depara com desafios práticos e objetos mais intrincados do que aqueles estudados pela ciência em sua forma pura, enfrentando questões que esta não aborda diretamente.

“[...] ofício do engenheiro que, para realizar um projeto preciso, se apoia sobre conhecimentos científicos de seu domínio, aceita submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, se vê obrigado a trabalhar sobre objetos bem mais complexos que os objetos depurados na ciência e, portanto, a enfrentar [...] problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta” (ARTIGUE, 1996, p. 193).

Segundo Artigue (1996), a Engenharia Didática é caracterizada como um processo empírico voltado para a concepção, realização, observação e análise de situações didáticas. Além disso, desempenha uma dupla função ao ser considerada tanto como uma metodologia de pesquisa qualitativa, quanto como uma forma de produção direcionada ao ensino, ampliando sua aplicação no desenvolvimento de práticas pedagógicas

[...] uma sequência de aula(s) concebida(s), organizada(s) e articulada(s) no tempo, de forma constante, por um professor-engenheiro para realizar um projeto de aprendizagem para certa população de alunos. No decurso das trocas entre professor e alunos, o projeto evolui sob as reações dos alunos e em função das escolhas e decisões do professor (MACHADO, 2002, p. 198, apud DOUADY, 1993, p. 2).

A elaboração de situações de ensino que possibilitem ao aluno reconstruir parte do processo de criação do conhecimento é essencial para promover a autonomia no aprendizado. Esse método permite que o estudante se sinta ativo na construção de seu próprio saber, o que enriquece significativamente sua experiência educacional. Nesse contexto, a Teoria das Situações Didáticas, aliada à Engenharia Didática, surge como uma abordagem poderosa para o ensino da matemática, conectando conceitos abstratos à prática e proporcionando uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

Contudo, os elementos apresentados representam apenas uma introdução à vasta gama de aspectos que compõem essas teorias. A Teoria das Situações Didáticas e a Engenharia Didática oferecem um campo extenso para investigações mais aprofundadas, e estudos futuros são fundamentais para explorar todo o potencial dessas metodologias. Essa ampliação de conhecimento pode fortalecer ainda mais sua aplicação, contribuindo para inovações no ensino e aprendizado em diferentes contextos educacionais.

3.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E O DCRB-BA

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) estabelece a educação financeira como um eixo fundamental no Ensino Médio, destacando seu papel na formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com desafios econômicos. Conforme o documento:

O desenvolvimento da educação financeira no Ensino Médio deve possibilitar aos estudantes a construção de competências que lhes permitam compreender e atuar de forma crítica e responsável no mundo financeiro. Isso envolve não apenas o domínio de conceitos matemáticos básicos, mas também a capacidade de aplicá-los em situações reais, como planejamento orçamentário, análise de investimentos e consumo sustentável. A abordagem deve ser contextualizada, relacionando-se com a realidade dos alunos e promovendo uma reflexão sobre hábitos financeiros pessoais e coletivos. (DCRB, 2020, p. 145).

Essa perspectiva revela a preocupação em ir além do ensino tradicional de matemática financeira, integrando aspectos comportamentais e éticos à formação dos estudantes. O DCRB enfatiza que a educação financeira não deve se limitar ao cálculo de juros ou taxas, mas sim desenvolver uma compreensão ampla sobre gestão de recursos, riscos financeiros e tomada de decisões conscientes. A proposta busca articular conhecimentos matemáticos com questões do cotidiano, como análise de contratos, comparação de opções de crédito e entendimento de mecanismos econômicos que afetam a vida pessoal e coletiva.

O documento ressalta que essa formação contribui para a construção de uma sociedade mais equilibrada, onde os jovens possam exercer sua cidadania de forma plena, inclusive nas dimensões

econômicas. Ao desenvolver habilidades como planejamento a longo prazo e análise crítica do consumo, a escola prepara os estudantes não apenas para desafios individuais, mas para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades. Essa visão alinha-se às demandas contemporâneas por uma educação que combine conhecimentos técnicos com valores éticos e responsabilidade social.

A educação financeira, conforme orientações da DCRB, assume um papel central na formação dos estudantes do ensino médio da Bahia, promovendo uma visão mais crítica e consciente sobre o consumo e a gestão de recursos. Ao integrar essa disciplina ao currículo escolar, o documento busca estimular a autonomia dos jovens, ajudando-os a entender a importância do equilíbrio entre gastos, investimentos e poupança para uma vida mais estável. Além disso, enfatiza a necessidade de refletir sobre os impactos sociais e ambientais das escolhas financeiras, incentivando práticas responsáveis que levem em conta a sustentabilidade e o bem-estar coletivo.

Essa abordagem não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos sobre finanças, mas propõe uma formação ampla, voltada para a construção de cidadãos críticos e participativos. Ao estimular o debate sobre o que consumimos e por que consumimos, a DCRB reforça que a educação financeira deve capacitar os estudantes para tomarem decisões mais informadas e conscientes. Dessa maneira, a escola passa a ser um espaço fundamental para o desenvolvimento de habilidades que permitirão aos jovens uma relação mais equilibrada e estratégica com o dinheiro, preparando-os para enfrentar desafios financeiros ao longo da vida.

3.3 JUROS COMPOSTOS E CRESCIMENTO EXPONENCIAL

Os juros compostos representam um dos conceitos mais importantes da matemática financeira, caracterizando-se pelo efeito de "juros sobre juros". Diferentemente dos juros simples, onde o crescimento é linear, os juros compostos seguem um padrão exponencial, fazendo com que o valor cresça cada vez mais rapidamente ao longo do tempo. Esse comportamento é modelado pela fórmula $FV = PV(1 + i)^n$, onde FV é o valor futuro, PV o valor presente, i a taxa de juros por período e n o número de períodos. O termo $(1 + i)^n$ evidencia o crescimento exponencial, pois a base elevada a um expoente crescente amplifica o resultado de forma não linear.

Progressão Geométrica e Aplicação Financeira, matematicamente, os juros compostos são um exemplo clássico de progressão geométrica, onde cada termo subsequente é obtido multiplicando-se o anterior por uma razão constante $(1 + i)$. Por exemplo, um investimento de R\$1.000,00 a uma taxa de 10% ao ano gera um montante que segue a sequência: R\$1.100,00 (ano 1), R\$1.210,00 (ano 2), R\$1.331,00 (ano 3), e assim por diante. Essa progressão ilustra como pequenas taxas de juros, aplicadas continuamente, podem gerar grandes diferenças no longo prazo, destacando a importância de começar a investir cedo e aproveitar o poder da capitalização.

Dois fatores críticos influenciam o crescimento exponencial nos juros compostos: o tempo e a taxa de juros. Quanto maior o prazo (n), mais pronunciado se torna o efeito da exponencialização. Da mesma forma, mesmo pequenos aumentos na taxa (i) podem resultar em diferenças significativas no valor final. Por exemplo, R\$1.000,00 investidos a 5% ao ano em 20 anos gera R\$2.653,30, enquanto a 10% sobem para R\$6.727,50 – mais que o dobro do montante. Isso explica por que investimentos de longo prazo, como previdência privada, se beneficiam tanto com os juros compostos.

A frequência de capitalização também altera drasticamente o resultado. Se a taxa de 10% ao ano for capitalizada mensalmente (dividindo-se a taxa por 12 e aplicando-a 12 vezes), o montante final será ainda maior devido ao efeito dos juros sendo reinvestidos com maior frequência. A fórmula ajustada para $PV = PV(1 + \frac{i}{k})^{n \cdot k}$ (onde (k) é o número de capitalizações por período) demonstra como a capitalização contínua potencializa o crescimento exponencial, um princípio usado em produtos financeiros como títulos de capitalização e fundos de investimento.

Um exemplo prático: Financiamento com Período de Carência; Suponha um empréstimo de R\$10.000,00 para a compra de equipamentos de informática, com taxa de 2% ao mês e prazo de 12 meses, mas com 3 meses de carência (período sem pagamentos). Durante a carência, os juros compostos incidem sobre o valor principal:

- Mês 1: $10.000 \cdot 1,02 = 10.200,00$
- Mês 2: $10.200 \cdot 1,02 = 10.404,00$
- Mês 3: $10.404 \cdot 1,02 = 10.612,08$

A partir do 4º mês, iniciam-se as parcelas, calculadas sobre o novo valor (R\$10.612,08). Esse exemplo mostra como a carência, embora adie os pagamentos, aumenta o custo total do financiamento devido ao crescimento exponencial dos juros não amortizados, um detalhe crucial para estudantes de cursos técnicos que futuramente lidarão com compras financiadas de equipamentos.

4 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa adotou a metodologia de pesquisa-ação, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para investigar o impacto do uso da calculadora HP12C no ensino de matemática financeira. O método permitiu não apenas observar os resultados de aprendizagem, mas também intervir ativamente no processo pedagógico, ajustando estratégias conforme as necessidades identificadas durante a aplicação. A pesquisa-ação foi escolhida por seu caráter cíclico, que integra planejamento, ação, observação e reflexão, garantindo uma análise contínua e aprimoramento da prática educativa.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação de natureza mista, articulando dados quantitativos (como desempenho em testes) e qualitativos (como percepções dos alunos). Essa dualidade permitiu uma

avaliação abrangente, capturando tanto os aspectos objetivos da aprendizagem quanto às experiências subjetivas dos participantes. A abordagem qualitativa prioriza a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos, enquanto a quantitativa mensurou o progresso no domínio dos conceitos de juros compostos e financiamentos.

A pesquisa envolveu 36 estudantes do curso técnico em Manutenção de Informática, com idade média de 17 anos, em uma escola pública do interior da Bahia. A escolha desse público justificou-se pela necessidade de explorar como as ferramentas financeiras podem ser integradas a cursos técnicos tradicionalmente distantes da matemática aplicada. O grupo representou uma diversidade de perfis de aprendizagem, possibilitando a análise de diferentes respostas à intervenção pedagógica.

Para coleta de dados, foram utilizados quatro instrumentos principais:

1. Pré-teste e pós-teste: Avaliaram os conhecimentos prévios e a evolução dos alunos após a intervenção com a HP12C, comparando resultados para medir ganhos de aprendizagem.
2. Observação participante: Registrou interações, dificuldades e engajamento durante as aulas, enriquecendo a análise da compreensão sobre o processo em tempo real.
3. Questionário de percepção: Coletou informações sobre a usabilidade da HP12C e sua contribuição para a compreensão dos conceitos, revelando aspectos como motivação e facilidade de uso.
4. Análise de projetos finais: Planos de financiamento elaborados pelos alunos serviram como avaliação prática, demonstrando a aplicação dos conhecimentos em contextos reais e a capacidade de resolver problemas complexos.

As aulas baseadas na Engenharia Didática da Matemática mostraram-se uma abordagem eficaz e inovadora para ensinar conceitos de juros compostos e o uso da calculadora HP12C aos alunos. O diagnóstico inicial, realizado pelo professor, indicou que 90% dos estudantes não tinham qualquer conhecimento prévio sobre o tema e 100% desconheciam a utilização da calculadora. Essa avaliação prévia foi fundamental para planejar uma estratégia didática que atendesse às necessidades específicas da turma, fornecendo uma base sólida para a introdução dos conteúdos matemáticos e tecnológicos.

Na etapa de introdução conceitual, o professor utilizou a progressão geométrica como alicerce teórico para explicar os juros compostos. Com um emulador da HP12C, ele apresentou a ferramenta tecnológica de forma interativa, permitindo que os alunos experimentassem e manipulassem a calculadora por meio de Chromebooks. Essa abordagem prática não apenas facilitou o entendimento dos conceitos teóricos, mas também engajou os alunos ao introduzir um elemento tecnológico dinâmico e acessível ao aprendizado.

No aprofundamento e aplicação prática, a metodologia destacou-se ao promover a comparação entre os resultados obtidos por meio das fórmulas matemáticas e da HP12C. O professor desafiou os estudantes

a resolverem um problema de financiamento com carência utilizando a calculadora, estimulando a aplicação dos conceitos aprendidos em situações contextualizadas. Essa etapa foi crucial para consolidar o aprendizado e desenvolver a autonomia dos alunos na resolução de problemas matemáticos reais.

Os resultados demonstraram o sucesso da estratégia didática: 20 estudantes conseguiram resolver o problema proposto com êxito, enquanto 10 apresentaram dificuldades pontuais no uso da calculadora, e apenas 2 não conseguiram operar a HP12C. Ainda assim, 4 alunos não se engajaram no processo, evidenciando a importância de estratégias para motivação em aulas futuras. Em geral, a combinação de conceitos matemáticos sólidos, uma ferramenta tecnológica avançada e desafios contextualizados possibilitou a maioria dos alunos a dominar os conteúdos abordados, consolidando uma experiência de aprendizagem enriquecedora e eficaz.

4.1 DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE

4.1.1 Cálculo de Juros Compostos na HP 12C: Notação e Procedimentos

A calculadora financeira HP 12C utiliza uma notação específica para operações envolvendo juros compostos, adotando as seguintes convenções:

- PV (Present Value) representa o valor presente ou capital inicial;
- FV (Future Value) indica o valor futuro ou montante acumulado;
- n refere-se ao prazo ou número de períodos da capitalização;
- i corresponde à taxa de juros periódica.

A fórmula matemática para a capitalização composta é expressa por:

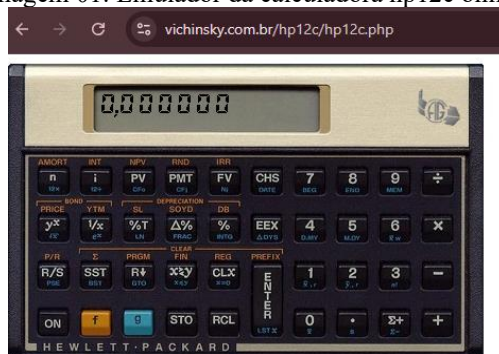
$$FV = PV \cdot (1 + i)^n$$

4.1.2 Passo a Passo para Cálculo do Valor Futuro

Siga os seguintes comandos na HP 12C:

1. Zerar os Registros: Pressione [f] [REG/CLX] para limpar os registros financeiros.
2. Inserir a Taxa de Juros: Digite a taxa periódica (em %) e pressione [i]
3. Inserir o Valor Presente: Digite o valor presente e pressione [CHS] [PV] (o comando CHS garante que o valor seja interpretado como saída de caixa).
4. Definir o Prazo: Informe o número de períodos com [n].
5. Calcular o Valor Futuro: Pressione [FV] para obter o resultado.

Imagem 01: Emulador da calculadora hp12c online.



fonte: <https://www.vichinsky.com.br/hp12c/hp12c.php>

4.1.3 Exemplo Prático

Suponha um investimento de R\$1.000,00 (PV) a uma taxa mensal de 2%, capitalizado mensalmente por 5 anos. Os passos seriam:

1. [f] [REG / CLX] para zerar a memória.
2. [2] [i] inserir os juros
3. [1000] [CHS] [PV] colocar o capital como saída de caixa
4. [60] [n] cinco anos são 60 meses.
5. [FV] → Resultado: R\$ 3.281,03 (valor futuro).

Essa sistematização demonstra a eficiência da HP 12C em simplificar cálculos financeiros complexos, garantindo precisão e agilidade.

5 CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a integração da calculadora HP12C, por meio de uma sequência didática fundamentada na Engenharia Didática, foi eficaz para superar as barreiras de aprendizagem em matemática financeira. A abordagem prática, aliada ao uso de emuladores, permitiu que os estudantes relacionarem conceitos abstratos, como juros compostos e financiamentos, a situações reais, como a simulação de investimentos e compras parceladas. Apesar das dificuldades iniciais – onde 90% dos alunos desconheciam juros compostos e 100% nunca haviam usado a HP12C, a metodologia adotada demonstrou que ferramentas tecnológicas e contextualização são estratégias-chave para engajar estudantes de cursos técnicos.

A análise quantitativa e qualitativa revelou que a maioria dos alunos (20 dos 36) conseguiu resolver problemas complexos, como financiamentos com carência, utilizando a HP12C. Outros 10 apresentaram dificuldades operacionais, mas progrediram após intervenções direcionadas, enquanto apenas 2 não dominaram a ferramenta. Os 4 estudantes que não se engajaram sugerem a necessidade de estratégias adicionais de motivação, como a vinculação mais explícita dos conteúdos às suas áreas de interesse.

profissional. Esses dados reforçam que a aprendizagem ativa, combinando teoria, tecnologia e aplicação prática, é essencial para cursos profissionalizantes.

Além disso, a pesquisa destacou a importância da educação financeira no Ensino Médio técnico, alinhando-se às diretrizes do DCRB-BA. Ao trabalhar com situações reais, como financiamento de equipamentos de informática, os alunos não apenas desenvolveram habilidades matemáticas, mas também competências para decisões financeiras conscientes. A HP12C mostrou-se uma ponte eficaz entre a matemática pura e o mundo profissional, especialmente em um curso como Manutenção de Informática, onde a aplicação direta desses conhecimentos nem sempre é evidente.

O estudo demonstra que a Engenharia Didática, articulada com a pesquisa-ação, é uma metodologia promissora para o ensino de matemática financeira. A avaliação contínua e os ajustes nas estratégias permitiram uma intervenção pedagógica adaptada às necessidades dos alunos, resultando em uma aprendizagem significativa. Futuras pesquisas poderão explorar o impacto a longo prazo dessa abordagem, bem como a ampliação do uso de tecnologias digitais em outros conceitos matemáticos, consolidando um ensino técnico mais dinâmico, contextualizado e alinhado às demandas da educação integral.

REFERÊNCIAS

- ARTIGUE, M. Engenharia didática. In: BRUN, J. *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Horizontes Pedagógicos).
- ARTIGUE, M. Epistémologie et didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 10, n. 2-3, p. 241-286, 1990.
- ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 9, n. 3, p. 281-308, 1988.
- BROUSSEAU, G. A teoria das situações didáticas e a formação do professor. Palestra realizada na PUC São Paulo, São Paulo, 2006.
- PESQUISA-AÇÃO: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- VICHINSKY. *HP12C: Calculadora Financeira*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.vichinsky.com.br/hp12c/hp12c.php>. Acesso em: 10 out. 2023.

DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS E POSSIBILIDADES PSICOPEDAGÓGICAS <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-006>**Samara Fernandes Costa**

Especialista em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais Pela Faculdade de Ensino Superior Facprisma de Coronel Fabriciano – MG.

E-mail: samara.s.fernandes@edu.mt.gov.brLATTES: <https://lattes.cnpq.br/9003498741372737>**RESUMO**

O presente estudo aborda os desafios e possibilidades da inserção das inovações tecnológicas na educação infantil, analisando seus impactos sob a perspectiva psicopedagógica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, considerando a influência dos recursos digitais no desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Observou-se que, embora as tecnologias possam estimular a criatividade e a interatividade no processo de ensino-aprendizagem, sua implementação inadequada pode comprometer aspectos fundamentais da formação infantil. Dentre os desafios identificados, destacam-se a falta de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, a necessidade de capacitação docente e a resistência de famílias e educadores ao uso desses recursos. A pesquisa revelou que a mediação do professor é essencial para que as tecnologias sejam utilizadas de forma pedagógica, garantindo um equilíbrio entre o aprendizado digital e as experiências concretas. Além disso, ressaltou-se a importância de diretrizes claras que orientem a adoção das inovações tecnológicas no ensino infantil, evitando o uso indiscriminado ou a substituição de interações humanas fundamentais. Conclui-se que, apesar dos desafios existentes, o uso das tecnologias na educação infantil apresenta grande potencial para enriquecer o processo educativo, desde que sua aplicação esteja alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil e fundamentada em abordagens psicopedagógicas eficazes.

Palavras-chave: Educação infantil; Tecnologias digitais; Psicopedagogia; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study addresses the challenges and possibilities of integrating technological innovations in early childhood education, analyzing their impact from a psychopedagogical perspective. The research was conducted through a bibliographic review, considering the influence of digital resources on children's cognitive, emotional, and motor development. It was observed that, although technologies can stimulate creativity and interactivity in the teaching-learning process, their improper implementation may compromise fundamental aspects of early education. Among the identified challenges, the lack of technological infrastructure in educational institutions, the need for teacher training, and the resistance of families and educators to the use of these resources stand out. The research revealed that teacher mediation is essential to ensure that technologies are used pedagogically, maintaining a balance between digital learning and concrete experiences. Furthermore, the study highlighted the importance of clear guidelines for adopting technological innovations in early childhood education, preventing indiscriminate use or replacing essential human interactions. It is concluded that, despite the existing challenges, the use of technologies in early childhood education has great potential to enrich the educational process, provided that its application aligns with children's developmental needs and is based on effective psychopedagogical approaches.



Keywords: Early childhood education; Digital technologies; Psychopedagogy; Child development; Learning.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente diversas áreas do conhecimento, incluindo o campo educacional. Na educação infantil, essas mudanças apresentam tanto oportunidades quanto desafios, especialmente no contexto psicopedagógico. O uso de inovações tecnológicas na aprendizagem dos primeiros anos de escolarização exige uma abordagem cuidadosa, pois as crianças em idade pré-escolar possuem características cognitivas, emocionais e motoras que diferem significativamente de outros níveis de ensino. A psicopedagogia, que busca compreender os processos de ensino e aprendizagem, desempenha um papel crucial na mediação entre as novas tecnologias e o desenvolvimento infantil, garantindo que as ferramentas digitais sejam empregadas de maneira adequada e eficaz.

O interesse crescente pelo tema se justifica pela necessidade de adaptar o ensino infantil às novas demandas da sociedade contemporânea, em que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das crianças. Plataformas digitais, aplicativos educativos e jogos interativos são amplamente utilizados na aprendizagem infantil, mas seu impacto na aquisição de habilidades cognitivas e socioemocionais ainda gera debates entre educadores e pesquisadores. Enquanto algumas abordagens defendem o uso dessas ferramentas como suporte ao aprendizado, outras apontam riscos associados ao uso excessivo e descontrolado, destacando possíveis dificuldades de concentração, hiperestimulação e a substituição de interações sociais essenciais para o desenvolvimento infantil.

A justificativa para este estudo baseia-se na necessidade de compreender de que forma as inovações tecnológicas podem ser inseridas na educação infantil sem comprometer aspectos fundamentais da aprendizagem. A psicopedagogia oferece subsídios para avaliar se o uso dessas ferramentas está alinhado ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, garantindo que sua implementação ocorra de maneira equilibrada. Autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1998) ressaltam a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil, o que levanta questionamentos sobre a real eficácia das tecnologias digitais no aprendizado dos pequenos. A falta de diretrizes claras e bem fundamentadas para o uso pedagógico da tecnologia reforça a relevância desta pesquisa.

O problema de pesquisa a ser explorado refere-se às dificuldades encontradas na utilização de inovações tecnológicas na educação infantil sob a perspectiva psicopedagógica. Questões como a adequação dos conteúdos digitais ao nível de desenvolvimento da criança, a capacitação dos docentes para integrar tecnologias ao ensino e os impactos desse uso na aprendizagem e no comportamento infantil são aspectos centrais da investigação. Além disso, pretende-se examinar os desafios enfrentados pelos educadores e psicopedagogos na escolha e aplicação dessas ferramentas, considerando a diversidade de perfis de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e possibilidades da utilização das inovações tecnológicas na educação infantil, considerando os impactos psicopedagógicos para o desenvolvimento da

criança. Para isso, será realizada uma pesquisa qualitativa com base em revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias no ensino infantil. O estudo pretende identificar estratégias que possibilitem uma aplicação mais eficaz e consciente dessas inovações no contexto educacional, auxiliando profissionais da área na tomada de decisões fundamentadas.

A pesquisa contribui para o campo da psicopedagogia ao oferecer uma análise crítica sobre a relação entre tecnologia e aprendizagem na primeira infância, destacando tanto os benefícios quanto os desafios de sua utilização. Os resultados poderão auxiliar na formulação de diretrizes pedagógicas que promovam um uso equilibrado e eficiente das inovações tecnológicas na educação infantil. Dessa forma, este estudo busca fomentar reflexões sobre a necessidade de um planejamento estruturado para a inserção da tecnologia no ambiente escolar, garantindo que seu uso esteja alinhado às necessidades e ao desenvolvimento das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O USO DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação de inovações tecnológicas na educação infantil tem sido uma das questões mais debatidas no cenário educacional contemporâneo. O avanço da tecnologia e sua ampla disseminação em diversas áreas do conhecimento despertam questionamentos sobre a pertinência do uso desses recursos nos primeiros anos da escolarização. Segundo Kenski (2019), a presença da tecnologia no cotidiano das crianças exige uma reformulação das metodologias tradicionais, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira mais dinâmica e interativa. No entanto, há preocupações relacionadas ao equilíbrio entre o uso das tecnologias e a necessidade de experiências concretas para o desenvolvimento infantil.

Os recursos tecnológicos podem oferecer benefícios no ensino de crianças pequenas quando aplicados de forma pedagógica e alinhada às suas necessidades cognitivas e emocionais. Para Moran (2018), o uso de ferramentas digitais no contexto escolar pode potencializar a aprendizagem, desde que sejam utilizadas com intencionalidade educativa e acompanhamento docente. Dessa forma, a simples presença de dispositivos tecnológicos não garante um ensino de qualidade, sendo necessária uma abordagem estruturada para evitar o uso indiscriminado de recursos sem fundamentação pedagógica.

Na perspectiva da psicopedagogia, é essencial que a inserção das tecnologias respeite o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando as especificidades de cada faixa etária. Segundo Piaget (2019), o aprendizado infantil ocorre por meio da interação com o ambiente e da construção ativa do conhecimento, o que exige que as tecnologias sejam mediadoras desse processo e não substitutas das interações humanas. Esse aspecto levanta questionamentos sobre a adequação de determinadas ferramentas digitais e sua real contribuição para o desenvolvimento infantil.

Dentre os desafios enfrentados na implementação das tecnologias na educação infantil, destaca-se a necessidade de capacitação dos professores para o uso adequado desses recursos. Bacich e Moran (2018) ressaltam que a falta de formação específica pode levar ao uso inadequado das ferramentas digitais, resultando em práticas pouco eficazes ou até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Dessa forma, investir na formação continuada dos educadores é um passo fundamental para garantir a aplicação adequada das inovações tecnológicas no ambiente escolar.

O acesso desigual às tecnologias representa outro desafio significativo para a educação infantil. Pretto e Bonilla (2018) afirmam que a falta de infraestrutura adequada em muitas instituições de ensino limita a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, ampliando a desigualdade educacional. Enquanto algumas escolas possuem acesso a dispositivos de última geração, outras enfrentam dificuldades até mesmo para garantir o acesso básico a equipamentos e internet, comprometendo a equidade no ensino.

A utilização de tecnologias no contexto infantil também requer uma análise cuidadosa dos impactos que podem gerar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. O aprendizado é potencializado por meio da interação social, o que levanta dúvidas sobre o efeito da exposição excessiva às telas na educação infantil. Embora ferramentas digitais possam complementar o ensino, elas não devem substituir a experiência sensorial, a ludicidade e o contato humano, essenciais para a construção do conhecimento na primeira infância (VYGOTSKY, 2020 p. 03).

A adaptação das metodologias pedagógicas às novas tecnologias exige uma reestruturação das práticas educacionais tradicionais. Segundo Valente (2022), a inserção de recursos digitais deve ocorrer de maneira planejada, garantindo que seu uso seja compatível com as demandas do processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto reforça a necessidade de avaliar a adequação das ferramentas tecnológicas antes de implementá-las no contexto infantil, evitando que seu uso seja feito de maneira indiscriminada ou sem objetivos claros.

As diretrizes curriculares para a educação infantil devem considerar o papel das tecnologias na formação das crianças. Zabala (2019) enfatiza que a elaboração de políticas educacionais precisa contemplar o uso das inovações tecnológicas de forma equilibrada, promovendo práticas pedagógicas que integrem os recursos digitais sem comprometer outros aspectos essenciais do desenvolvimento infantil. A ausência de regulamentação específica pode resultar em práticas inconsistentes, dificultando a consolidação de uma abordagem tecnológica eficiente.

A resistência de alguns educadores e famílias ao uso das tecnologias na educação infantil também constitui um obstáculo relevante. Silva e Vieira (2021) destacam que a desconfiança em relação ao impacto das inovações tecnológicas pode dificultar sua aceitação no ambiente escolar, limitando o potencial de transformação da prática pedagógica. Dessa forma, é essencial promover um diálogo entre professores, pais e gestores escolares para esclarecer os benefícios e limitações do uso da tecnologia no ensino infantil.

A relação entre inovação tecnológica e aprendizagem infantil não pode ser analisada de forma simplista, pois envolve múltiplos fatores que influenciam a eficácia do uso das ferramentas digitais. Belloni (2020) ressalta que a implementação das tecnologias no ensino infantil deve ser acompanhada de estudos que avaliem sua real contribuição para o desenvolvimento das crianças. Assim, a pesquisa científica torna-se essencial para embasar decisões pedagógicas relacionadas ao uso das inovações tecnológicas na educação infantil.

A introdução de tecnologias digitais na educação infantil deve estar alinhada a um planejamento pedagógico que garanta sua efetividade. Segundo Moran (2018), o uso indiscriminado de dispositivos eletrônicos pode gerar efeitos adversos, como a substituição de atividades motoras e interações sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para equilibrar o uso das tecnologias com outras práticas essenciais à aprendizagem infantil.

O papel do professor na mediação das tecnologias na educação infantil é um aspecto central para a efetividade desse processo. Kenski (2019) destaca que o docente deve atuar como um facilitador da aprendizagem, orientando as crianças no uso adequado dos recursos digitais e garantindo que esses sejam utilizados de forma produtiva. Dessa forma, a capacitação e o preparo dos professores são determinantes para o sucesso da inserção das tecnologias na educação infantil.

As tecnologias digitais oferecem diversas possibilidades para o ensino na primeira infância, mas sua utilização exige um planejamento cuidadoso para evitar impactos negativos. Para Bacich e Moran (2018), a aplicação de metodologias ativas aliadas aos recursos tecnológicos pode proporcionar experiências mais interativas e significativas para as crianças. Contudo, é necessário que os docentes estejam preparados para selecionar as ferramentas mais adequadas, considerando as necessidades e o perfil dos alunos.

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, e a introdução de tecnologias nesse contexto deve ocorrer de forma consciente e planejada. Segundo Vygotsky (2020), o processo de aprendizagem depende da interação social e da mediação de um adulto, o que reforça a importância do papel do professor na utilização de ferramentas tecnológicas. Portanto, a tecnologia deve ser vista como um meio para potencializar a aprendizagem, e não como um substituto da mediação pedagógica.

O uso de inovações tecnológicas na educação infantil representa um desafio, mas também uma oportunidade para a modernização das práticas pedagógicas. Valente (2022) enfatiza que a tecnologia pode ser uma aliada na educação, desde que seu uso seja feito com critério e alinhado às necessidades das crianças. Assim, é fundamental que a introdução de inovações tecnológicas seja acompanhada por estudos e diretrizes que garantam sua aplicação de maneira eficaz, considerando os impactos para o desenvolvimento infantil.

3 PSICOPEDAGOGIA E O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

O impacto das tecnologias no desenvolvimento cognitivo infantil é uma preocupação central da psicopedagogia, pois envolve a maneira como as crianças aprendem, processam informações e constroem conhecimentos. O uso de ferramentas digitais na educação infantil tem sido amplamente discutido, especialmente em relação aos seus efeitos sobre a memória, a atenção e a capacidade de resolução de problemas. Segundo Vygotsky (2020), a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, o que levanta questionamentos sobre o papel das tecnologias nesse processo. Se mal utilizadas, essas ferramentas podem comprometer aspectos fundamentais da aprendizagem, como o desenvolvimento da linguagem e a construção do pensamento abstrato.

O desenvolvimento cognitivo na infância ocorre em etapas, sendo influenciado por fatores ambientais e pela mediação de adultos no processo de aprendizagem. Para Piaget (2019), a aprendizagem infantil se dá por meio da interação ativa com o meio, e o uso excessivo de tecnologias pode reduzir as oportunidades de exploração concreta do mundo. Crianças que têm contato excessivo com dispositivos digitais podem desenvolver dificuldades em atividades que exigem raciocínio lógico e coordenação motora fina, uma vez que a experiência sensorial direta com objetos físicos é reduzida.

O equilíbrio entre a mediação humana e o uso das tecnologias é um dos desafios enfrentados pela psicopedagogia na atualidade. Para Moran (2018), a tecnologia deve ser utilizada como uma ferramenta complementar, jamais como substituta da interação entre professor e aluno. Dessa forma, os recursos digitais devem ser incorporados de maneira planejada e intencional, garantindo que sua utilização potencialize a aprendizagem sem comprometer o desenvolvimento natural das funções cognitivas.

A influência das tecnologias sobre a atenção e a memória das crianças tem sido um dos aspectos mais estudados pela psicopedagogia. De acordo com Silva e Vieira (2021), a exposição prolongada a telas pode reduzir a capacidade de concentração e dificultar o armazenamento de informações na memória de longo prazo. Esse fenômeno ocorre porque a hiperestimulação causada por conteúdos digitais rápidos e interativos pode prejudicar a habilidade da criança de se envolver em atividades que exigem esforço cognitivo sustentado.

A construção da linguagem e o desenvolvimento da oralidade também são influenciados pelo uso das tecnologias na infância. Segundo Zabala (2019), a interação verbal com adultos e colegas é um fator determinante para a aquisição da linguagem, e a substituição dessas interações por atividades digitais pode impactar negativamente o desenvolvimento da comunicação oral. Além disso, o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode levar à redução do vocabulário e à dificuldade em estruturar frases complexas, comprometendo a expressão verbal da criança.

A psicopedagogia analisa o impacto das tecnologias na aprendizagem considerando a individualidade de cada criança e suas necessidades específicas. Para Bacich e Moran (2018), a introdução de ferramentas digitais deve ocorrer de maneira adaptativa, levando em conta as características cognitivas dos alunos e seus estilos de aprendizagem. Tecnologias interativas, como jogos educativos e aplicativos de alfabetização, podem ser benéficas quando utilizadas com critérios pedagógicos bem definidos.

A neurociência aplicada à educação tem contribuído para a compreensão dos efeitos das tecnologias no cérebro infantil. Estudos apontam que a plasticidade neural permite que a criança se adapte a novas formas de aprendizado, mas o uso excessivo de telas pode modificar padrões de atenção e processamento de informações. Kenski (2019) destaca que o tempo de exposição às tecnologias deve ser controlado, garantindo que as crianças também participem de atividades que estimulem a criatividade, a interação social e o pensamento crítico.

O impacto das tecnologias no desenvolvimento socioemocional da criança também é uma preocupação da psicopedagogia. Para Valente (2022), a tecnologia pode ser utilizada para desenvolver habilidades emocionais, desde que seu uso seja supervisionado por educadores e familiares. No entanto, a substituição de interações presenciais por experiências digitais pode gerar dificuldades na construção de vínculos interpessoais, afetando a capacidade da criança de lidar com emoções e resolver conflitos de maneira saudável.

A formação de hábitos de leitura na infância pode ser afetada pela predominância de conteúdos digitais. Belloni (2020) ressalta que a leitura em dispositivos eletrônicos, embora prática, não substitui os benefícios da leitura em livros físicos, especialmente no que se refere à concentração e ao desenvolvimento da imaginação. Dessa forma, é necessário que as tecnologias sejam introduzidas de maneira equilibrada, sem comprometer práticas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, como a leitura de histórias e o contato com materiais impressos.

A relação entre tecnologia e criatividade infantil é outro ponto de destaque na psicopedagogia. Pretto e Bonilla (2018) afirmam que o uso de ferramentas digitais pode estimular a criatividade, desde que seja direcionado para atividades que incentivem a produção e não apenas o consumo passivo de informações. Softwares de desenho, edição de vídeo e programação infantil podem ser aliados na construção do pensamento criativo, promovendo um aprendizado mais dinâmico e participativo.

A adaptação das metodologias pedagógicas ao contexto digital é essencial para que a tecnologia contribua de forma positiva para o desenvolvimento infantil. Os educadores devem estar preparados para integrar recursos tecnológicos de maneira crítica e reflexiva, garantindo que sua utilização esteja alinhada com os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos. A capacitação docente, portanto, é um fator determinante para o sucesso da aplicação das tecnologias na educação infantil (MORAN, 2018 p. 08).

O impacto das tecnologias no desenvolvimento motor das crianças também deve ser analisado com cautela. Segundo Piaget (2019), o desenvolvimento motor na infância está diretamente relacionado à construção do conhecimento, e a substituição de atividades físicas por interações digitais pode comprometer essa evolução. Dessa forma, o uso das tecnologias deve ser equilibrado com práticas que envolvam movimento, como brincadeiras ao ar livre e jogos sensoriais.

A importância da mediação familiar no uso das tecnologias na infância é um aspecto frequentemente abordado na psicopedagogia. De acordo com Silva e Vieira (2021), os pais desempenham um papel fundamental na orientação das crianças quanto ao uso saudável dos dispositivos eletrônicos. A falta de controle parental pode levar ao uso excessivo e inadequado das tecnologias, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

A equidade no acesso às tecnologias educacionais é um fator que influencia diretamente os impactos no desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo Bacich e Moran (2018), a disparidade no acesso a dispositivos digitais pode acentuar desigualdades no aprendizado, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. A democratização do acesso às tecnologias, portanto, deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

A psicopedagogia tem um papel essencial na análise e mediação do impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil, garantindo que seu uso ocorra de forma equilibrada e benéfica. Valente (2022) afirma que a tecnologia pode ser uma aliada na aprendizagem, desde que sua utilização seja planejada e integrada a práticas pedagógicas fundamentadas. Dessa forma, a inserção de recursos digitais na educação infantil deve ser orientada por critérios psicopedagógicos sólidos, garantindo que seu impacto seja positivo para o desenvolvimento das crianças.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução de inovações tecnológicas na educação infantil apresenta desafios significativos que vão desde a falta de infraestrutura até a resistência por parte dos educadores e das famílias. O ambiente escolar, especialmente nos primeiros anos de ensino, deve proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças, e a inserção da tecnologia nesse processo precisa ser conduzida com critérios bem definidos. Segundo Kenski (2019), a tecnologia, quando bem utilizada, pode ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas seu uso inadequado pode comprometer habilidades fundamentais, como a criatividade e a interação social.

A infraestrutura das escolas é um dos principais obstáculos para a implementação efetiva das tecnologias no ensino infantil. Em muitas instituições, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica, há carência de equipamentos adequados, como computadores, tablets e acesso à internet.

Para Pretto e Bonilla (2018), a disparidade no acesso aos recursos tecnológicos pode acentuar desigualdades educacionais, tornando o aprendizado mediado pela tecnologia uma realidade distante para muitas crianças. Dessa forma, a universalização do acesso à tecnologia se torna uma questão central para garantir que sua aplicação no ensino infantil seja efetiva e inclusiva.

A formação dos professores é outro fator determinante para o sucesso da inserção das tecnologias na educação infantil. Segundo Bacich e Moran (2018), a capacitação docente deve ir além do domínio técnico das ferramentas digitais, envolvendo a compreensão de como essas inovações podem ser integradas às práticas pedagógicas. No entanto, muitos educadores ainda encontram dificuldades para utilizar recursos tecnológicos de maneira eficiente, seja por falta de formação específica ou por resistência à mudança de metodologias tradicionais.

A resistência de professores e famílias ao uso das tecnologias na educação infantil também representa um desafio significativo. Segundo Silva e Vieira (2021), há uma preocupação crescente em relação aos impactos do tempo de exposição às telas no desenvolvimento das crianças, o que leva muitos pais e educadores a adotarem uma postura conservadora quanto ao uso de dispositivos digitais no ambiente escolar. Embora os riscos do uso excessivo das tecnologias sejam reais, a solução não está na exclusão desses recursos, mas sim no desenvolvimento de estratégias que garantam um uso equilibrado e pedagógico das ferramentas digitais.

O impacto das tecnologias no desenvolvimento da concentração e da atenção das crianças tem sido amplamente discutido. A hiperestimulação causada pelo excesso de informações e estímulos audiovisuais pode dificultar a capacidade das crianças de manter o foco em atividades mais longas e exigentes. Para minimizar esse efeito, é essencial que a inserção da tecnologia na educação infantil seja planejada de forma a complementar outras atividades pedagógicas e não a substituí-las (BELLONI, 2020 p. 08).

A adaptação dos currículos escolares para incluir o uso de tecnologias é outro desafio enfrentado pelas instituições de ensino. Segundo Zabala (2019), a introdução de recursos digitais deve estar alinhada a diretrizes pedagógicas claras, garantindo que seu uso contribua efetivamente para o desenvolvimento das crianças. No entanto, muitas escolas ainda não possuem um planejamento estruturado para a utilização da tecnologia na educação infantil, o que pode levar a uma aplicação inadequada e pouco eficaz desses recursos.

As possibilidades de uso das tecnologias na educação infantil são amplas e diversificadas. Segundo Valente (2022), quando utilizadas corretamente, as ferramentas digitais podem potencializar a aprendizagem, tornando as atividades mais dinâmicas e interativas. Aplicativos de alfabetização, jogos educativos e plataformas de aprendizagem podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades essenciais, como o raciocínio lógico e a criatividade, proporcionando experiências mais ricas e estimulantes para as crianças.

A gamificação é uma estratégia que pode ser utilizada para tornar o aprendizado mais envolvente e atrativo para as crianças. Segundo Moran (2018), os jogos educativos digitais podem estimular a motivação e o interesse dos alunos, tornando o processo de ensino mais lúdico e eficaz. No entanto, para que a gamificação seja bem-sucedida, é necessário que os conteúdos estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e que haja um equilíbrio entre o uso de recursos digitais e atividades presenciais.

O uso de tecnologias na educação infantil também pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para Vygotsky (2020), o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente do processo, e as tecnologias podem oferecer oportunidades para que os alunos explorem e experimentem novos conhecimentos de maneira independente. No entanto, é fundamental que a mediação do professor esteja presente para garantir que essa autonomia seja exercida de forma orientada e produtiva.

A realidade aumentada e a inteligência artificial são inovações tecnológicas que podem trazer novas perspectivas para a educação infantil. Segundo Kenski (2019), essas tecnologias oferecem experiências imersivas e personalizadas, permitindo que as crianças aprendam de forma interativa e envolvente. No entanto, o alto custo e a complexidade dessas ferramentas ainda representam barreiras para sua implementação em larga escala, especialmente em escolas com recursos limitados.

O desenvolvimento da criatividade é um dos benefícios do uso das tecnologias na educação infantil. Segundo Piaget (2019), o pensamento criativo se desenvolve por meio da experimentação e da resolução de problemas, e as ferramentas digitais podem oferecer oportunidades para que as crianças explorem sua imaginação e expressem suas ideias de maneira inovadora. Softwares de desenho, aplicativos de edição de vídeo e plataformas de programação infantil são exemplos de recursos que podem estimular a criatividade dos alunos.

A inserção da tecnologia no ensino infantil deve ser feita de forma gradual e planejada. Para Bacich e Moran (2018), a transição para um modelo de ensino mais tecnológico não deve ocorrer de maneira abrupta, mas sim por meio da implementação progressiva de ferramentas digitais, garantindo que educadores e alunos se adaptem ao novo cenário. A introdução de recursos tecnológicos deve ser acompanhada de avaliações constantes para medir sua eficácia e realizar ajustes quando necessário.

A equidade digital é um fator fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso às oportunidades proporcionadas pelas tecnologias educacionais. Segundo Pretto e Bonilla (2018), políticas públicas voltadas para a inclusão digital são essenciais para reduzir as desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e garantir que todas as crianças possam se beneficiar dessas inovações. Programas de distribuição de dispositivos eletrônicos e investimentos em conectividade são medidas que podem contribuir para a democratização do ensino digital.

A interdisciplinaridade é um aspecto relevante na implementação das tecnologias na educação infantil. Segundo Valente (2022), o uso de ferramentas digitais pode ser integrado a diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem mais ampla e contextualizada do aprendizado. Recursos multimídia, simulações e ambientes virtuais podem ser utilizados para complementar o ensino de diversas disciplinas, tornando a aprendizagem mais rica e significativa.

O futuro da educação infantil está diretamente relacionado à maneira como as tecnologias serão incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silva e Vieira (2021), o avanço das inovações tecnológicas exigirá que educadores, gestores e pesquisadores estejam constantemente atualizados para garantir que as crianças possam usufruir dos benefícios dessas ferramentas de maneira responsável e produtiva. Assim, a implementação da tecnologia na educação infantil deve ser feita com planejamento, garantindo que sua aplicação esteja sempre alinhada aos princípios da pedagogia e da psicopedagogia.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar os desafios e possibilidades da utilização das inovações tecnológicas na educação infantil sob uma perspectiva psicopedagógica. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender os impactos das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem das crianças, considerando aspectos teóricos e práticos fundamentados em estudos acadêmicos já consolidados. A revisão da literatura permitiu identificar diferentes perspectivas sobre o tema, avaliando tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados na implementação dessas ferramentas no contexto educacional.

Para a construção do referencial teórico, foram selecionadas obras e artigos acadêmicos publicados nos últimos dez anos, garantindo que a pesquisa estivesse alinhada às discussões mais recentes sobre o impacto das tecnologias digitais na educação infantil. Foram utilizadas fontes reconhecidas no campo da pedagogia, psicopedagogia e tecnologias educacionais, possibilitando uma análise ampla e fundamentada. A busca pelos materiais foi realizada em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e livros de autores especializados, priorizando publicações que apresentassem abordagens teóricas e metodológicas relevantes para o tema em questão.

A análise dos dados obtidos na revisão bibliográfica seguiu um método interpretativo, permitindo uma reflexão crítica sobre as informações encontradas. Foram consideradas as contribuições de diferentes autores para identificar convergências e divergências na aplicação das tecnologias na educação infantil, além dos desafios e limitações apontados por pesquisadores da área. A metodologia adotada permitiu uma abordagem aprofundada e fundamentada do tema, possibilitando que os resultados obtidos sejam utilizados

como base para futuras pesquisas sobre a inserção das inovações tecnológicas no ensino infantil sob a ótica da psicopedagogia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os desafios e possibilidades da utilização das inovações tecnológicas na educação infantil sob uma perspectiva psicopedagógica. A pesquisa demonstrou que, embora as tecnologias possam potencializar o ensino por meio da interatividade e do estímulo à criatividade, sua implementação no contexto infantil requer planejamento, formação docente e mediação pedagógica eficiente. A falta de infraestrutura adequada em muitas instituições de ensino, bem como a resistência de educadores e familiares, são fatores que dificultam a inserção desses recursos de maneira equilibrada e benéfica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Os objetivos propostos foram alcançados ao identificar que o uso da tecnologia na educação infantil deve ser orientado por princípios psicopedagógicos que garantam um aprendizado significativo e equilibrado. Ficou evidente que a mediação do professor e a participação ativa das famílias são essenciais para que os recursos digitais complementem, e não substituam, as interações humanas e as experiências concretas, fundamentais nessa fase do desenvolvimento. Apesar dos avanços no uso das inovações tecnológicas no ensino infantil, ainda há desafios a serem superados, como a capacitação contínua dos docentes e a necessidade de diretrizes mais específicas sobre a aplicação desses recursos no currículo escolar.

A pesquisa apresentou limitações relacionadas à diversidade de abordagens tecnológicas adotadas em diferentes realidades escolares, sugerindo que estudos futuros aprofundem a análise sobre a efetividade de metodologias específicas na educação infantil. Recomenda-se a realização de novas investigações que avaliem o impacto a longo prazo das inovações tecnológicas no desenvolvimento cognitivo infantil e a adaptação de práticas psicopedagógicas ao avanço constante das tecnologias. O estudo contribui para o campo educacional ao enfatizar a necessidade de uma abordagem equilibrada e fundamentada na ciência da aprendizagem, proporcionando reflexões para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2018.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira (Org.). Educação, tecnologia e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Salvador: Edufba, 2018.
- SILVA, Marco Antônio; VIEIRA, Luciana. Psicopedagogia e os desafios da aprendizagem na era digital. São Paulo: Loyola, 2021.
- VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais na educação infantil: desafios e possibilidades. São Paulo: Ed. Paulinas, 2022.
- VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2019.

TECNOLOGIA COMO FETICHE E INSTRUMENTO DE CONTROLE: A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-007>**João Junior Bonfim Joia Pereira**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3290-2546>

E-mail: joaojoia25@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa criticamente o papel da tecnologia no contexto da reestruturação do trabalho docente, à luz das transformações impostas pelo modo de produção capitalista. A partir do referencial do materialismo histórico-dialético, problematiza-se o discurso dominante que apresenta as tecnologias como soluções neutras e inevitáveis para os problemas da educação. Argumenta-se que essa visão oculta os interesses econômicos subjacentes à sua implementação e contribui para a intensificação e precarização do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que reforça a lógica da mercantilização do ensino. Conclui-se que, para além da adoção acrítica de recursos tecnológicos, é necessário compreender as determinações sociais e históricas que configuram o uso da tecnologia na educação e resistir às formas alienantes de sua apropriação.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Trabalho docente; Fetichismo tecnológico; Crítica da educação; Reestruturação do trabalho.

ABSTRACT

This study critically analyzes the role of technology in the context of the restructuring of teaching work, in the light of the transformations imposed by the capitalist mode of production. Using the framework of historical-dialectical materialism, it problematizes the dominant discourse that presents technologies as neutral and inevitable solutions to the problems of education. It argues that this view hides the economic interests underlying their implementation and contributes to the intensification and precariousness of teachers' work, while at the same time reinforcing the logic of the commodification of teaching. The conclusion is that, beyond the uncritical adoption of technological resources, it is necessary to understand the social and historical determinations that shape the use of technology in education and resist the alienating forms of its appropriation.

Keywords: Educational technology; Teaching work; Technological fetishism; Critique of education; Restructuring of work.

1 INTRODUÇÃO

A penetração das tecnologias digitais no campo educacional tem sido acompanhada por um discurso hegemônico que as apresenta como soluções naturais, neutras e desejáveis para os desafios da escola pública, sobretudo diante das exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Essa retórica, intensificada a partir da pandemia da COVID-19, legitima políticas educacionais que promovem a digitalização do ensino e a reconfiguração da atividade docente, ocultando, porém, as determinações históricas, sociais e econômicas que sustentam tal movimento. Nesse cenário, a tecnologia é erigida à condição de fetiche, mascarando relações sociais concretas e promovendo uma reestruturação do trabalho pedagógico que atende prioritariamente aos interesses do capital.

A partir disso, este artigo propõe como **questão central**: *como a fetichização da tecnologia contribui para a reestruturação e precarização do trabalho docente na educação pública brasileira?* Buscamos responder a essa questão à luz do materialismo histórico-dialético, desvelando os mecanismos pelos quais o capital incorpora as tecnologias ao processo educacional de forma funcional à intensificação da exploração do trabalho e à mercantilização do ensino.

No primeiro momento, abordamos o processo de fetichização da tecnologia na educação, compreendendo-o como parte da lógica do capital que esvazia o caráter histórico e social da técnica, convertendo-a em solução mágica para problemas complexos e estruturais. Retomamos a crítica marxista ao fetichismo da mercadoria para evidenciar como a tecnologia, apresentada como inovação neutra, opera na verdade como forma alienada de mediação do trabalho pedagógico.

Em seguida, analisamos as determinações históricas da reestruturação do trabalho docente, articulando a intensificação do uso das plataformas digitais à lógica da produtividade, da responsabilização individual e da desprofissionalização do professor. Mostramos como essa reestruturação tem se concretizado por meio de formas gerenciais de controle e avaliação, ampliando a jornada de trabalho, precarizando vínculos e minando a autonomia docente.

Por fim, discutimos os limites e contradições da adoção acrítica das tecnologias na educação, argumentando que a crítica materialista não se coloca contra a tecnologia em si, mas sim contra seu uso subordinado à lógica da acumulação capitalista. Defendemos que a apropriação consciente e crítica da técnica deve estar vinculada a um projeto de formação humana emancipadora, que confronte a lógica produtivista e instrumental da escola voltada ao mercado.

Ao longo do texto, sustentamos que a luta por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada exige não apenas resistir à intensificação e precarização do trabalho docente, mas também desmistificar a ideologia da inovação tecnológica que oculta as reais condições de exploração presentes no interior da escola. A análise do fetiche da tecnologia, portanto, constitui uma mediação indispensável para

compreender as transformações em curso no trabalho do professor e construir alternativas contra-hegemônicas no campo educacional.

2 O FETICHE DA TECNOLOGIA: ENTRE ENCANTAMENTO E ILUSÃO

Para compreender criticamente o lugar ocupado pela tecnologia nas reformas educacionais contemporâneas, é necessário retornar ao conceito de fetichismo, tal como formulado por Karl Marx na obra *O Capital* (1867). Segundo o autor, o fetichismo da mercadoria consiste na inversão característica da lógica capitalista, pela qual os produtos do trabalho humano passam a adquirir uma existência “misteriosa”, aparentemente autônoma e dotada de valor intrínseco, ocultando as relações sociais que lhes dão origem. Como afirma Marx:

“O caráter fetichista do mundo das mercadorias [...] consiste no fato de que as relações sociais entre os trabalhos dos produtores assumem, para eles, a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho” (MARX, 2017, p. 113).

Essa análise mostra que, no sistema capitalista, aquilo que é criado pelo trabalho humano – como mercadorias, por exemplo – passa a ser visto como se tivesse valor e vida próprios, como se existisse por si mesmo, de forma natural. Assim, em vez de enxergar que os produtos dependem do esforço e das relações entre as pessoas, o que se vê é apenas o objeto pronto, como se ele tivesse surgido sozinho. Isso é o que Marx chamou de fetichismo da mercadoria: o esquecimento de que as coisas são fruto de relações sociais. É como se os objetos virassem “personagens” com poder, enquanto os verdadeiros sujeitos, os trabalhadores, fossem reduzidos à condição de peças dentro de um sistema. Esse processo é chamado de reificação, ou seja, transformar relações humanas em coisas, mascarando o que está por trás da produção: o trabalho, as escolhas políticas e os interesses econômicos.

O filósofo húngaro István Mészáros, em diálogo direto com Marx, amplia essa crítica ao afirmar que o fetichismo e a alienação não dizem respeito apenas às mercadorias, mas ao próprio sistema de mediações sociais do capital, que impõe formas específicas de pensar, produzir e se relacionar. Para Mészáros (2005), o capital atua como uma “estrutura social metabólica”, que penetra todos os aspectos da vida, inclusive a produção de saberes e as práticas educativas. Nesse sentido, o fetichismo se expressa também na maneira como as instituições — como a escola — passam a operar com base em critérios mercadológicos, reproduzindo valores de eficiência, produtividade e tecnificação, ao invés de promoverem uma formação crítica e humanizadora. A tecnologia, quando integrada a esse modelo sem reflexão, torna-se mais um instrumento de controle e adaptação ao sistema, e não de emancipação.

Aplicado à tecnologia, o raciocínio de Marx permite entender como os dispositivos técnicos também podem ser fetichizados: passam a ser percebidos como neutros, inevitáveis e independentes das decisões

humanas, obscurecendo os interesses e as estruturas que os moldam. A tecnologia, nesse sentido, adquire um caráter autônomo, desvinculado das relações sociais que a criam e a definem. Esse processo de fetichização tem consequências diretas na forma como a tecnologia é tratada nas reformas educacionais contemporâneas, onde frequentemente se assume que sua implementação traz, por si só, avanços e melhorias no ensino, sem questionar as forças econômicas e políticas que influenciam sua introdução e uso.

Com base nessa leitura crítica, Andrew Feenberg (2009) atualiza o conceito de fetichismo, aplicando-o à tecnologia contemporânea. Para o autor, o fetichismo da tecnologia é o processo pelo qual os artefatos técnicos são naturalizados e colocados fora do alcance da crítica social. Feenberg observa que “A tecnologia aparece como se tivesse surgido por si mesma, independente da sociedade, e, portanto, além da crítica” (FEENBERG, 2009, p. 15).

Essa visão de neutralidade tecnológica não é única de Feenberg. Outro autor marxista contemporâneo, Herbert Marcuse (1964), já discutia a unidimensionalidade da tecnologia na sociedade industrial avançada. Para Marcuse, a tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra; ela é parte de um sistema de dominação que impõe uma visão de mundo fragmentada e utilitarista, moldando as práticas sociais e as relações de poder de forma quase invisível. No contexto educacional, isso se traduz na ideia de que a simples introdução de ferramentas tecnológicas nas escolas pode promover a inovação e eficiência, sem considerar os efeitos sobre a autonomia dos professores e a qualidade da educação oferecida aos alunos.

A partir dessa crítica, torna-se possível questionar o discurso dominante que coloca a tecnologia como um avanço inevitável e desejável, especialmente no campo da educação. A tecnologia é frequentemente apresentada como uma solução mágica para todos os problemas do ensino, como se sua aplicação fosse capaz de superar desafios pedagógicos complexos sem considerar as condições materiais e humanas que envolvem o processo educativo. Ao assumir tal discurso, corre-se o risco de reforçar relações de dominação, intensificar a mercantilização do ensino e reconfigurar o papel do professor de forma precarizante. Ao invés de ser visto como um mediador crítico do saber, o docente se transforma em um operador de sistemas, cada vez mais dependente das plataformas e ferramentas tecnológicas para realizar seu trabalho, muitas vezes com menos autonomia pedagógica.

Esse processo de precarização do trabalho docente também é abordado por David Harvey (2014), que discute como a lógica capitalista da flexibilidade e da adaptação constante penetraram nas profissões intelectuais e educacionais. No caso dos professores, isso significa que sua formação e atuação podem ser cada vez mais moldadas por exigências externas, como o domínio de novas tecnologias, sem que se leve em conta a qualidade pedagógica ou o contexto dos alunos. O fetichismo da tecnologia na educação, nesse sentido, atua como uma distração, desviando a atenção das reais causas das desigualdades educacionais, como a falta de recursos, a precarização das condições de trabalho e as políticas educacionais focadas no lucro em vez do desenvolvimento humano.

Essa visão tecnocrática, que enxerga a tecnologia como a única solução para os problemas educacionais, ignora a necessidade de uma crítica profunda sobre os interesses que moldam as reformas educacionais e as tecnologias aplicadas. Ela também limita o potencial transformador da educação, que deveria ser mais crítica, reflexiva e voltada para o empoderamento dos sujeitos, ao invés de simplesmente adaptar os alunos e professores a um sistema tecnológico que reforça as desigualdades existentes.

Diante disso, surge um questionamento importante: até que ponto estamos realmente promovendo a emancipação dos sujeitos quando colocamos a tecnologia como solução central para os desafios educacionais? Será que estamos, na verdade, reafirmando um sistema de ensino que não promove a autonomia crítica, mas sim a adaptação dos indivíduos a um mercado de trabalho cada vez mais alienado e controlado pelas tecnologias?

A crítica marxista contemporânea à tecnologia na educação, portanto, oferece uma lente para questionar as narrativas que exaltam a tecnologia como a única resposta para os problemas da educação. Ela nos desafia a repensar a relação entre tecnologia, poder e emancipação, propondo uma abordagem mais consciente e crítica sobre as implicações das reformas educacionais no contexto atual.

Nesse sentido, Bernardo Gutiérrez (2018) expande essa crítica ao afirmar que a naturalização da tecnologia na educação está diretamente ligada à mercantilização do ensino. Segundo Gutiérrez, as tecnologias educacionais muitas vezes são apresentadas como soluções neutras e universais, escondendo um projeto político e econômico profundo. A implementação de tecnologias nas escolas, muitas vezes, ocorre sem uma análise crítica das condições sociais, culturais e econômicas que as envolvem. Ele afirma que, ao invés de promoverem a emancipação dos sujeitos, essas tecnologias acabam sendo instrumentalizadas para reforçar o controle sobre os alunos e o processo educativo. As plataformas de ensino online, por exemplo, são desenhadas para otimizar a aprendizagem de acordo com parâmetros técnicos e econômicos, como o tempo e a produtividade, sem considerar o contexto humano e social do aprendizado. Em lugar de fomentar uma educação que forme indivíduos críticos e reflexivos, elas acabam por gerar consumidores de conteúdos, adaptados a um mercado de trabalho que exige flexibilidade, mas não necessariamente criatividade ou autonomia.

Esse olhar crítico também se alinha com o trabalho de Novaes e Dagnino (2004), que discutem o fetichismo da tecnologia, questionando a forma como ela é tratada como um dado inevitável e neutro. Ambos argumentam que, ao ser vista dessa maneira, a tecnologia serve aos interesses de um sistema capitalista, onde a educação se torna mais uma mercadoria inserida em uma lógica de mercantilização. A tecnologia, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de ensino, mas também uma mercadoria que alimenta a economia global, trazendo lucros para as empresas que a desenvolvem e mantêm.

Para Gutiérrez, a emancipação dos sujeitos na educação só será possível quando a tecnologia for utilizada de maneira crítica e alinhada com um projeto pedagógico que tenha como objetivo a autonomia e

a reflexão crítica. Ele adverte que a simples introdução de plataformas digitais e recursos tecnológicos nas escolas não é suficiente para transformar a educação em um processo emancipador. Pelo contrário, esses elementos precisam ser inseridos dentro de um projeto que priorize o pensamento crítico, a criatividade e a construção coletiva do saber, e não a adaptação passiva dos alunos a um sistema de trabalho cada vez mais automatizado e precarizado.

Portanto, a crítica marxista contemporânea, como a de Gutiérrez, nos leva a repensar profundamente o uso da tecnologia na educação. A implementação de novas ferramentas deve ser cuidadosamente pensada para evitar a reificação dos sujeitos e das relações educacionais, e para garantir que a tecnologia realmente sirva ao processo de emancipação, e não à mercantilização da educação e à precarização do trabalho docente.

3 A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Com a crescente utilização de plataformas digitais, o trabalho docente passa por uma reconfiguração significativa. A tradicional organização do tempo e do espaço de trabalho, delimitada pela estrutura física da escola e pelo horário fixo de aulas presenciais, se dissolve em um ambiente de hiperconectividade. Nesse novo cenário, a separação entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo pessoal do professor se torna cada vez mais tênue. O espaço escolar se expande para dentro da casa do docente, que se vê constantemente acessível e exigido, seja para responder dúvidas, acompanhar atividades online ou fornecer feedback. Isso fragiliza os limites entre vida pessoal e profissional, gerando sobrecarga e estresse.

A figura do professor, antes compreendida de forma mais estática e direta, é deslocada para o papel de tutor, monitor ou executor de conteúdos prontos, muitas vezes padronizados por empresas privadas. O empacotamento do conhecimento e a estruturação das plataformas educacionais, com conteúdos predefinidos, em vez de valorizar a autonomia e a criatividade do docente, acabam por torná-lo um operador de tecnologias que nem sempre atendem às necessidades de sua turma. O professor deixa de ser o agente ativo que seleciona, adapta e cria conteúdos, tornando-se um executor das orientações do sistema, comprometendo sua autonomia pedagógica.

Nesse contexto, a ampliação da jornada de trabalho docente se torna uma consequência natural. A teoria 24/7, discutida por diversos estudiosos, observa como a jornada de trabalho se estende para além do horário escolar, tornando-se uma exigência constante. Arlie Hochschild (1997), em *The Time Bind*, analisa como o trabalho invade a vida pessoal dos indivíduos, diluindo as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. David Harvey (2005), em *A Brief History of Neoliberalism*, também discute como o neoliberalismo promove uma expansão da jornada de trabalho, tornando o tempo de lazer cada vez mais escasso. No contexto educacional, essa ampliação não ocorre apenas pelo aumento das horas presenciais, mas pela demanda constante imposta pelas plataformas digitais. O professor é esperado estar disponível a

qualquer hora para responder dúvidas, acompanhar tarefas durante a noite e até nos finais de semana, como aponta Ricardo Antunes:

O tempo de trabalho invade o tempo de não trabalho, com a ampliação das formas de controle e de gestão que penetram na vida privada dos trabalhadores, levando à corrosão do tempo livre e ao enfraquecimento dos espaços de resistência” (ANTUNES, 2018, p. 95).

Essa disponibilidade constante, discutida por autores como Ricardo Antunes (2018) e Sérgio Cardoso (2020), acentua o processo de exploração do trabalho docente. A jornada de trabalho, antes delimitada pelo tempo presencial, se dilui no ambiente digital, criando uma jornada sem fim, em que o profissional precisa estar sempre conectado e realizando atividades relacionadas ao trabalho, mesmo fora da escola. A crítica marxista contemporânea, com base em autores como Antonio Negri, David Harvey e Ricardo Antunes, oferece uma leitura importante sobre os impactos dessa ampliação da jornada de trabalho. Esses estudiosos alertam para os perigos de uma sociedade que, sob a aparência de flexibilidade e autonomia, acaba por aprofundar a exploração e a alienação do trabalhador, no caso, o docente. A teoria 24/7 ilustra como a tecnologia impõe uma intensificação do trabalho, sem compensação ou reconhecimento adequado, prejudicando tanto a qualidade de vida dos professores quanto a qualidade do ensino.

Essa abordagem crítica sugere que, ao invés de simplesmente aumentar a eficiência do trabalho docente, as plataformas digitais e a hiperconectividade estão transformando a educação em um espaço de intensificação da exploração. O professor se vê cada vez mais como uma peça dentro de uma engrenagem maior que visa à produtividade constante e à mercantilização do ensino.

Com a crescente digitalização da educação, o trabalho docente sofre um processo de esvaziamento e estranhamento de sua própria função e do produto de seu trabalho. A autonomia do educador, antes compreendida como fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto de seus alunos, dá lugar a uma função mais técnica e submissa às plataformas digitais e aos sistemas educacionais padronizados. Este fenômeno pode ser compreendido à luz de conceitos como o fetiche da tecnologia, que já discutimos anteriormente, e que se relaciona diretamente com a ideia de que a tecnologia, por sua onipresença e aparente eficácia, se torna um fator de alienação.

A crítica de Rafael Mueller (2017), em seu trabalho *A Mercantilização da Educação e o Impacto da Tecnologia no Trabalho Docente*, descreve como as tecnologias educacionais são introduzidas como soluções fáceis e eficientes para problemas complexos da educação. No entanto, ele argumenta que, na prática, elas contribuem para a precarização do trabalho docente. O professor deixa de ser um sujeito criativo e ativo, que constrói o conhecimento junto aos alunos, para se tornar um executor de conteúdos produzidos por grandes corporações, muitas vezes sem a devida adequação à realidade e à necessidade de seus estudantes. Essa transformação do docente em simples mediador de conteúdos padronizados não só

diminui a qualidade do ensino, mas também gera um profundo estranhamento da profissão, como observa Adriana D'Agostini (2019) em *A Alienação do Professor: O Impacto das Novas Tecnologias na Educação*. Ela destaca que o uso excessivo de plataformas digitais transforma o docente em um trabalhador automatizado, reduzindo seu papel à reprodução de conteúdos preestabelecidos, alienando sua capacidade de reflexão crítica.

O estranhamento do trabalho docente refere-se ao fato de o professor começar a perceber seu papel como algo descolado de sua própria formação e vocação. Ele se vê diante de um cenário onde a valorização da sua experiência e do seu conhecimento pedagógico cede espaço para a dependência de recursos tecnológicos que muitas vezes não têm relação com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, a crítica de D'Agostini (2018) sobre a alienação do trabalho docente, no contexto das novas tecnologias educacionais, ressalta como o professor se distancia da realização plena de sua profissão, tornando-se cada vez mais um operário do sistema educacional, executando uma função impessoal, distante das práticas pedagógicas transformadoras que costumava implementar.

Esse esvaziamento da profissão ocorre não apenas pela padronização do ensino, mas também pelo aumento da carga de trabalho invisível, que se estende para fora do espaço escolar, gerada pela exigência de estar constantemente disponível nas plataformas digitais. O trabalho docente, antes limitado ao espaço escolar, agora se expande para o ambiente digital, gerando uma expansão da jornada de trabalho que não é reconhecida ou compensada adequadamente. Como argumenta David Harvey (2005), o neoliberalismo, ao promover a ideia de que a flexibilidade e a conexão constante são elementos positivos, na verdade intensifica a exploração do trabalho, levando a uma superexposição do docente, sem oferecer as condições necessárias para a recuperação do tempo pessoal ou o descanso.

Nesse contexto, a reconfiguração do trabalho docente vai além da mera implementação de novas tecnologias. Ela envolve um processo de desqualificação do trabalho pedagógico, que perde sua essência criativa e crítica, tornando-se cada vez mais automatizado e voltado para o cumprimento de tarefas pré-estabelecidas. Essa mudança acentua o processo de alienação do professor e desumaniza a relação educativa, transformando a escola em um local onde a interação genuína entre educador e educando é substituída pela interação mediada pela tecnologia.

Para os estudantes, o produto da educação, antes compreendido como algo co-construído entre professor e aluno, também sofre um esvaziamento. O conhecimento se torna um pacote pronto e impessoal, entregue via plataformas digitais, e o estudante deixa de ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem, passando a ser apenas um receptor passivo de informações. Isso reflete a visão crítica de Karl Marx sobre o fetiche da mercadoria, aplicada aqui ao contexto educacional, onde tanto o trabalho docente quanto o produto da educação se tornam mercadorias alienadas, separadas dos sujeitos que as criam e delas se beneficiam.

A alienação e o estranhamento do trabalho docente são consequências de um sistema educacional que, ao priorizar a tecnologia como um fim em si mesma, contribui para o distanciamento entre o professor e sua prática pedagógica, reduzindo sua capacidade de influir no processo de aprendizagem. Isso tem um impacto direto na qualidade do ensino, pois a aprendizagem deixa de ser um processo interativo, dinâmico e reflexivo, para se tornar um processo unidirecional, mediado por plataformas que buscam atender a critérios de eficiência e rentabilidade, ao invés de promover uma educação integral e crítica.

Autores como Rafael Mueller (2017), Adriana D'Agostini (2019) e outros pensadores críticos da educação, ao discutirem o papel da tecnologia na educação, oferecem uma leitura importante de como o uso indiscriminado dessas ferramentas pode levar à desvalorização do trabalho docente, à alienação do professor e ao esvaziamento da própria essência da educação. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre como podemos reverter esse processo e resgatar o papel do educador como agente transformador, criador e mediador de um ensino que, acima de tudo, seja humanizante e crítico, e não apenas um meio para alcançar metas de produtividade.

4 O DOCENTE ENTRE O CONTROLE DIGITAL E A RESISTÊNCIA

A crescente adoção de plataformas digitais no campo educacional não pode ser compreendida apenas como um avanço técnico ou metodológico. À luz da perspectiva crítica, especialmente a marxista contemporânea, tais plataformas atuam como instrumentos de controle, vigilância e padronização, profundamente articulados com a lógica do capitalismo cognitivo e da racionalidade neoliberal. Como destacam Christian Laval e Pierre Dardot (2016), a educação contemporânea tem sido capturada por uma racionalidade gerencial que transforma o processo pedagógico em uma atividade mensurável, quantificável e subordinada a metas e indicadores de desempenho.

Nesse contexto, as plataformas digitais desempenham um papel central ao coletar, organizar e analisar dados sobre o comportamento e o rendimento de alunos e professores, construindo uma arquitetura de avaliação baseada em métricas que ignoram as singularidades do cotidiano escolar, os aspectos subjetivos do ensino e as desigualdades estruturais que marcam os territórios educativos. Inspirados na crítica marxista ao fetichismo da mercadoria, Laval e Dardot argumentam que a educação vem sendo transformada em um produto, avaliado por critérios de eficiência e produtividade, em detrimento de sua função formativa, crítica e emancipadora. A mediação tecnológica, nesse processo, atua como catalisadora de uma pedagogia tecnocrática, pautada na lógica da performance, na disciplinarização dos corpos e na vigilância contínua.

Como analisa D'Agostini (2019), os algoritmos e os sistemas de gestão escolar reduzem a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores e rankings, neutralizando a dimensão ética, política e relacional da docência. Ricardo Antunes (2018), ao examinar as metamorfoses do trabalho no capitalismo

digital, aponta para a intensificação e a precarização da atividade laboral, fenômenos que se refletem no campo educacional. O professor, submetido a mecanismos de monitoramento e avaliação contínua, vê-se pressionado por metas e padrões que desconsideram os contextos escolares e a diversidade dos sujeitos que compõem a escola. Esse processo acarreta uma desumanização do trabalho docente, corroendo sua autonomia e enfraquecendo seu potencial criativo.

Como observa Facci (2011), o que se presencia é um esvaziamento e uma descaracterização da docência enquanto prática social crítica e intelectual. O trabalho docente é reduzido a uma função meramente executora, técnica, voltada à repetição de procedimentos e ao cumprimento de metas externas, em detrimento da formação humana integral e do compromisso com a transformação social.

A transformação do trabalho docente em uma atividade técnica e subordinada a uma lógica de metas externas enfraquece a capacidade do educador de atuar como sujeito crítico e transformador da realidade social, reduzindo sua prática à mera reprodução de conteúdos e técnicas" (FACCI, 2011, p. 45).

Nesse ponto, Newton Duarte (2013) acrescenta que tal processo compromete a formação omnilateral dos sujeitos, ao submeter a escola à lógica unilateral da produtividade. A racionalidade tecnicista presente nas reformas educacionais impede o desenvolvimento da totalidade do ser humano, reduzindo a escola a um espaço de adestramento técnico e não de mediação consciente entre o saber e a realidade social. Em sua perspectiva histórico-crítica, a educação deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, o que exige a superação da lógica fragmentada das plataformas digitais, cujos roteiros automatizados excluem o processo reflexivo e a práxis pedagógica.

Nesse cenário, evidencia-se também o que Moraes (2001) denomina de “recuo da teoria” — a retirada da dimensão teórico-crítica que historicamente sustentou a pedagogia como campo de reflexão e ação política. Esse recuo é marcado pela substituição da reflexão crítica pela ênfase na prática instrumental, na repetição de métodos padronizados e na aplicação de conteúdos descontextualizados, impostos por plataformas e roteiros digitais. A teoria crítica, que deveria orientar a prática como mediação transformadora da realidade, cede espaço ao tecnicismo e à gestão de resultados. O pensamento pedagógico perde sua potência formativa e emancipadora, sendo reconfigurado sob os moldes de uma racionalidade pragmática e performativa.

Além disso, o uso de dados como forma de regulação pedagógica reforça uma lógica meritocrática e neutra em aparência, mas profundamente ideológica, pois ignora os condicionantes socioculturais e econômicos que atravessam os processos educativos. Como argumenta Michael Apple (2003), em *Educação e Poder*, a padronização promovida pelas reformas educacionais de inspiração neoliberal constitui uma forma de controle político e cultural, voltada à formação de subjetividades dóceis ao mercado e à lógica da concorrência.

Contudo, é possível vislumbrar formas de resistência frente a essa imposição tecnocrática. Inspiradas na teoria crítica de Antônio Gramsci (1978) sobre a intelectualidade orgânica e nas contribuições de Dermeval Saviani (2008) sobre a pedagogia histórico-crítica, tais resistências passam pela apropriação contra-hegemônica das tecnologias, concebidas não como fins em si, mas como meios para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Para isso, é fundamental que a formação docente seja crítica e dialógica, permitindo ao educador compreender os processos políticos e ideológicos que acompanham a inserção das tecnologias no cotidiano escolar. Como destaca Saviani (2008), “a educação não pode ser vista como um simples instrumento de adaptação dos indivíduos à realidade social, mas como uma prática de mediação entre a história e os sujeitos, capaz de potencializar a transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 39).

Como propõe Henry Giroux (2011), em *On Critical Pedagogy*, é necessário recuperar a centralidade do educador como intelectual público, capaz de transformar os instrumentos de dominação em ferramentas de emancipação. A tecnologia, quando mediada por intencionalidade crítica e por projetos pedagógicos enraizados no território, pode ser ressignificada como espaço de produção colaborativa do conhecimento, desde que o professor seja reconhecido como sujeito ativo, e não como mero executor de scripts algoritmizados.

Esse reconhecimento do educador como sujeito histórico e transformador encontra ressonância no pensamento de Newton Duarte (2001, 2013), especialmente em sua defesa da formação omnilateral do ser humano e da escola como espaço de mediação entre o saber sistematizado e a vida social. Para Duarte, a redução da docência à dimensão técnica, operacional e instrumental – típica da lógica neoliberal – compromete o desenvolvimento pleno da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos. Em contraposição, o autor reivindica uma formação crítica, ética e teórica, ancorada na pedagogia histórico-crítica e na ontologia marxiana do ser social, que compreende o trabalho educativo como prática social consciente e transformadora. Essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço de formação da totalidade humana, que não pode ser reduzida às exigências imediatas do mercado e da produtividade.

Assim, ao articular a crítica de Giroux à pedagogia tecnocrática com a concepção de formação humana presente em Duarte, fortalece-se a compreensão de que a mediação pedagógica com as tecnologias precisa superar o imediatismo e o pragmatismo e se fundar em projetos coletivos que tenham como horizonte a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades estruturais. O professor, nesse processo, deve ser visto não apenas como mediador de conteúdos, mas como intelectual orgânico comprometido com a transformação da realidade e com a construção de uma educação que não se submeta aos imperativos do capital, mas que afirme a dignidade humana em sua integralidade.

A apropriação crítica da tecnologia deve estar orientada por uma pedagogia libertadora, comprometida com a leitura crítica da realidade e com a construção de práticas que afirmem a autonomia

pedagógica, o diálogo e o reconhecimento das culturas locais. A reconfiguração das tecnologias educacionais passa, portanto, pela disputa de sentidos no interior da escola, pela valorização da dimensão humana da docência e pela recusa da educação como mercadoria.

Em síntese, as plataformas digitais, ao operarem como dispositivos de vigilância, controle e padronização, reproduzem a lógica neoliberal de regulação da educação, comprometendo a autonomia docente e o sentido social da escola. No entanto, ao reconhecer o caráter ideológico dessas tecnologias e ao promover sua ressignificação crítica, é possível romper com essa lógica e construir práticas pedagógicas voltadas à formação integral, crítica e emancipadora dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida permitiu evidenciar que a incorporação das tecnologias digitais no campo educacional, longe de representar uma neutralidade técnica ou um avanço pedagógico em si, tem se dado de forma funcional à lógica da reestruturação produtiva do capital. A fetichização da tecnologia, como expressão ideológica dessa lógica, atua ocultando as mediações históricas e sociais que determinam o trabalho docente, ao mesmo tempo em que reforça a naturalização da precarização, da intensificação e da desvalorização do professor na escola pública.

Longe de promover a emancipação intelectual dos sujeitos, o uso subordinado da tecnologia sob a égide do capital aprofunda a fragmentação do trabalho pedagógico, esvazia sua dimensão formativa e impõe ao docente uma nova configuração laboral marcada por mecanismos de controle, produtividade e vigilância. Nesse contexto, a plataforma não é apenas um suporte técnico, mas um instrumento que reorganiza o tempo, o espaço e a lógica do fazer docente, de acordo com os interesses da racionalidade capitalista.

A crítica ao fetiche da tecnologia, portanto, não se limita a um repúdio abstrato ao uso de recursos digitais, mas aponta para a necessidade de compreendê-los como mediações concretas, historicamente determinadas. Assim, o enfrentamento à precarização do trabalho do professor passa pela denúncia dos processos de mercantilização do ensino e pela construção de uma prática pedagógica que recuse a submissão à lógica do capital. Isso exige a defesa de um projeto educacional comprometido com a formação plena dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente e com a apropriação crítica e consciente das conquistas tecnológicas produzidas historicamente pela humanidade.

Concluimos, portanto, que a superação das formas alienadas de apropriação da tecnologia na educação só será possível no interior de uma luta mais ampla contra as determinações estruturais do capitalismo. É na perspectiva de uma educação emancipadora, pautada na humanização dos sujeitos e na centralidade do trabalho como princípio educativo, que se poderá disputar o sentido social da técnica e resgatar o papel histórico do professor como mediador consciente da formação humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, RICARDO. O trabalho na era digital: as novas formas de exploração no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CARDOSO, SÉRGIO. Trabalho e educação: desafios da formação na sociedade digital. Petrópolis: Vozes, 2020.
- D'AGOSTINI, ADRIANA. A alienação do professor: o impacto das novas tecnologias na educação. 2019.
- DARDOT, PIERRE; LAVAL, CHRISTIAN. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE, NEWTON. Crítica à aprendizagem como princípio educativo da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, NEWTON. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FACCI, MARILDA GONÇALVES DIAS. Trabalho docente, psicologia e educação: ensaios de psicologia histórico-cultural. Maringá: EDUEM, 2011.
- FEENBERG, ANDREW. Between reason and experience: essays in technology and modernity. Cambridge: MIT Press, 2009.
- GIROUX, HENRY A. On critical pedagogy. New York: Bloomsbury Academic, 2011.
- GRAMSCI, ANTONIO. Cadernos do cárcere. Vol. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, DAVID. A brief history of neoliberalism. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HOCHSCHILD, ARLIE. The time bind: when work becomes home and home becomes work. New York: Metropolitan Books, 1997.
- MARX, KARL. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MORAES, MARIA CÂNDIDA. O paradigma educacional emergente: reflexões e perspectivas. Campinas: Papirus, 2001.
- MUELLER, RAFAEL. A mercantilização da educação e o impacto da tecnologia no trabalho docente. 2017.
- NEGRI, ANTONIO. Império. São Paulo: Editora Globo, 2000.
- SAVIANI, DERMEVAL. Pedagogia histórico-crítica: contribuição à crítica da razão educacional. São Paulo: Cortez, 2008.

SILÊNCIO QUE ACOLHE

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-008>**José Arthur da Silva Santos**

Mestre

Universidade Estadual de Mato Grosso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-2656>**RESUMO**

Este trabalho investiga a prática da escuta sensível em dois contextos: a Rede Pode Falar, canal de apoio a saúde mental e bem-estar de adolescentes e jovens, e a educação básica. O objetivo foi analisar como os profissionais implementam a escuta sensível, destacando desafios e impactos dessa prática na relação com os jovens. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com atendentes-docentes e professores. Os resultados indicam que a escuta empática fortalece vínculos e promove acolhimento, embora as limitações estruturais, como a sobrecarga de atendimentos, dificultem sua efetividade. Conclui-se que a escuta sensível, embora desafiada por questões contextuais, é fundamental para a transformação das relações educacionais e terapêuticas, sendo necessária a formação contínua dos profissionais.

Palavras-chave: Acolhimento; Escuta Sensível; Educação Básica; Rede Pode Falar; Transformação.

ABSTRACT

This paper investigates the practice of sensitive listening in two contexts: the Pode Falar Network, a support channel for the mental health and well-being of adolescents and young people, and primary education. The aim was to analyze how professionals implement sensitive listening, highlighting the challenges and impacts of this practice on the relationship with young people. The research adopted a qualitative approach, using semi-structured interviews with teachers and teachers. The results indicate that empathetic listening strengthens bonds and promotes acceptance, although structural limitations, such as the overload of care, hinder its effectiveness. The conclusion is that sensitive listening, although challenged by contextual issues, is fundamental for transforming educational and therapeutic relationships, and that continuous training for professionals is necessary.

Keywords: Welcoming; Sensitive Listening; Basic Education; Can Speak Network; Transformation.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, derivado da dissertação intitulada “A Escuta Sensível de Adolescentes na Rede Pode Falar Atravessada pela Perspectiva Docente”, defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), busca explorar a prática da escuta sensível como ferramenta de acolhimento e transformação. Minha experiência pessoal, marcada pela ausência de uma escuta empática durante a infância e adolescência, foi o ponto de partida para esta pesquisa, motivando uma reflexão mais ampla sobre como a escuta ou a sua falta impactam o desenvolvimento emocional de adolescentes, especialmente em contextos escolares e terapêuticos.

A Rede Pode Falar é um canal gratuito de ajuda em saúde mental voltado a jovens de 13 a 23 anos, lançado em fevereiro de 2021. Resultado de uma parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), empresas, universidades e organizações da sociedade civil, o programa atua como um espaço de acolhimento e escuta para adolescentes em situação de vulnerabilidade. No centro de sua abordagem está a prática da escuta sensível, que se revela essencial para atender às demandas emocionais e sociais desses jovens. Esse ambiente permite que eles se expressem livremente, sejam ouvidos sem julgamentos e encontrem apoio em suas jornadas de crescimento e enfrentamento de adversidades.

A escuta sensível, enquanto conceito, vai além do ato de ouvir. Ela implica a disposição genuína de compreender o outro em sua totalidade, validando suas emoções e experiências. Para Carl Rogers (1987), "ouvir verdadeiramente alguém resulta num prazer especial", refletindo a dimensão empática da escuta, que exige a suspensão de julgamentos e a abertura para se conectar com as necessidades emocionais do outro. Essa prática é particularmente relevante em contextos como a Rede Pode Falar, onde jovens frequentemente chegam em busca de acolhimento emocional em um ambiente que historicamente careceu de espaços seguros para a expressão de suas vivências.

Entretanto, os desafios da escuta sensível são evidentes, especialmente em ambientes com alta demanda de atendimentos. Como enfatiza Sclavi (2016), "a escuta ativa torna-se um desafio em contextos de alta demanda, quando a atenção a cada indivíduo se torna fragmentada". Esses desafios também se refletem na Educação Básica, onde os professores enfrentam dificuldades para implementar práticas de escuta devido à ausência de formação específica e às pressões institucionais. As limitações na formação docente tradicional, apontadas por Nóvoa (1995), reforçam a necessidade de repensar a capacitação dos profissionais, para que práticas como a escuta sensível sejam integradas de forma estruturada e contínua.

O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado nas contribuições de Rogers (1987), Paulo Freire (2005) e Jean Barbier (2002). Rogers apresenta a escuta empática como um processo essencial no acolhimento, no qual o ouvinte se coloca em uma posição de abertura e aceitação incondicional do outro. Freire, por sua vez, propõe a escuta dialógica, um processo de comunicação horizontal e inclusivo que

transforma tanto o educador quanto o educando, permitindo que ambos participem ativamente da construção do conhecimento. Barbier contribui com a ideia de uma escuta desprovida de julgamentos, destacando a importância de criar um espaço de acolhimento genuíno, no qual as emoções e experiências individuais sejam reconhecidas e respeitadas.

O contexto educacional, assim como o terapêutico, exige a integração de práticas que promovam o bem-estar emocional dos adolescentes. No entanto, a escuta sensível, enquanto prática transformadora, encontra obstáculos que limitam sua aplicação efetiva. Como destaca Freire, a escuta deve ser um processo dialógico, mas muitas vezes é reduzida a um ato hierárquico e vertical, no qual o educador assume o papel de autoridade e o aluno é silenciado. Essa dinâmica compromete a criação de vínculos genuínos, impedindo que os jovens se sintam verdadeiramente ouvidos e acolhidos.

A prática da escuta sensível na Rede Pode Falar e na Educação Básica tem o potencial de transformar a maneira como adolescentes vivenciam e enfrentam os desafios emocionais e sociais de sua realidade. Este artigo busca compreender como essa prática é implementada nos dois contextos, explorando os desafios enfrentados pelos atendentes- docentes e professores. Além disso, objetiva-se refletir sobre a relevância da escuta empática como ferramenta transformadora, que não apenas auxilia no acolhimento emocional dos jovens, mas também contribui para a construção de ambientes mais inclusivos e respeitosos.

Ao longo desta análise, serão apresentados os principais conceitos e reflexões que sustentam o referencial teórico do estudo, conectando as práticas da escuta sensível com as demandas dos contextos educacionais e terapêuticos. Espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a importância da escuta como elemento central nas relações humanas, ressaltando sua capacidade de transformar vínculos e promover o bem-estar emocional dos adolescentes.

2 MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, considerando a profundidade e a riqueza de informações necessárias para compreender as práticas de escuta sensível aplicadas por atendentes-docentes da Rede Pode Falar e professores da educação básica. Essa metodologia se alinha aos objetivos do estudo, que busca interpretar experiências, percepções e desafios enfrentados pelos profissionais na implementação da escuta sensível em contextos educacionais e terapêuticos.

O estudo foi estruturado em quatro etapas principais: seleção dos participantes, desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados, execução dos procedimentos de coleta e análise dos dados. A escolha dessa abordagem permitiu o aprofundamento na temática investigada, proporcionando insights sobre as práticas cotidianas dos participantes e as implicações da escuta sensível em suas funções. Abaixo, detalham-se as etapas metodológicas:

2.1 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de atendentes-docentes da Rede Pode Falar e professores da educação básica, ambos diretamente envolvidos com adolescentes em contextos educacionais e terapêuticos. Os participantes foram selecionados a partir de critérios de experiência profissional, relevância de suas práticas de escuta sensível e disponibilidade para participação na pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos, seguindo as diretrizes éticas recomendadas para pesquisas com seres humanos.

2.2 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. As perguntas buscaram compreender a percepção dos participantes sobre a escuta sensível, os desafios enfrentados na sua prática, e como a aplicação dessa abordagem impacta suas interações com adolescentes. Além das entrevistas, foram analisados documentos institucionais da Rede Pode Falar, contribuindo para a contextualização do trabalho desenvolvido.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos. Primeiramente, os atendentes-docentes da Rede Pode Falar foram entrevistados em um ambiente virtual, respeitando as medidas de distanciamento social impostas à época da pesquisa. Em seguida, os professores da educação básica participaram de entrevistas presenciais em suas respectivas instituições. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para análise.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, conforme descrito por Bardin (2016). As falas dos participantes foram organizadas em categorias relacionadas aos principais temas da pesquisa: práticas de escuta sensível, desafios na implementação da escuta, e impacto nas relações educacionais e terapêuticas. Essa análise permitiu a identificação de padrões, conexões e reflexões sobre o papel da escuta sensível nos contextos investigados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, são apresentados alguns trechos obtidos nas entrevistas com os atendentes-docentes da Rede Pode Falar e professores da educação básica. Seguindo os princípios éticos da pesquisa, os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos para preservar sua privacidade e respeitar

as diretrizes de confidencialidade. A escolha dos pseudônimos reflete a intenção de proteger suas identidades sem perder a singularidade de suas contribuições.

Entre os atendentes-docentes entrevistados estão Noêmia, psicóloga com mais de 15 anos de experiência no atendimento a adolescentes em situações de vulnerabilidade; Karinne, psicóloga com mais de 24 anos de atuação em educação e acompanhamento terapêutico, com foco no acolhimento de adolescentes que se sentiam não escutados no ambiente escolar; e Antônio Clementina, pedagoga e mestranda em Educação Inclusiva, com mais de 10 anos de prática no ensino médio e no apoio a jovens em situação de risco. No grupo dos professores da educação básica, destacam-se Iris, professora de Letras com especialização em Psicopedagogia e mais de 10 anos de experiência em práticas pedagógicas inclusivas; Josefa, professora de História com 8 anos de atuação no ensino público, com ênfase em escuta sensível e apoio emocional; Maria, professora de Letras com mais de 15 anos de experiência, e Clesia, professora de Química.

As falas dos participantes formam a base para a análise da prática da escuta sensível nos contextos terapêutico e educacional. Além de evidenciar os desafios enfrentados pelos profissionais, elas revelam as reflexões e estratégias utilizadas para superar as dificuldades na escuta dos adolescentes, conectando diretamente os conceitos discutidos no referencial teórico com as vivências práticas. Essa análise é fundamentada em contribuições teóricas de autores como Carl Rogers, Paulo Freire e Jean Barbier, que oferecem um suporte robusto para compreender a importância da escuta empática e dialógica como ferramentas de transformação.

A escuta sensível, enquanto conceito e prática, emerge como um elo fundamental para promover vínculos de confiança e acolhimento. Ao mesmo tempo, as falas dos participantes expõem como a escuta, quando desafiada por limitações estruturais, ainda é reconhecida como um elemento transformador, capaz de impactar profundamente as práticas pedagógicas e terapêuticas. Nos trechos das entrevistas que seguem, são explorados como esses profissionais vivenciam a escuta sensível, as barreiras enfrentadas e as transformações percebidas em suas práticas cotidianas.

A análise dos dados coletados revelou a centralidade da escuta sensível nas interações entre profissionais e adolescentes, destacando seus impactos tanto no âmbito terapêutico quanto educacional. Os participantes da pesquisa compartilharam experiências que ilustram como a escuta empática contribui para a criação de vínculos de confiança, ao mesmo tempo em que expuseram os desafios de sua implementação em contextos de alta demanda e limitações estruturais. Essa seção discute os achados à luz das teorias de Carl Rogers, Paulo Freire e Jean Barbier, ressaltando como os conceitos de escuta empática e dialógica se manifestam nas práticas cotidianas dos profissionais.

Os resultados foram organizados em três eixos principais: a prática da escuta sensível na Rede Pode Falar, as dificuldades e potencialidades dessa abordagem na educação básica, e os impactos

transformadores da escuta sensível nas relações com os adolescentes. A seguir, partes de cada eixo será apresentado e discutido detalhadamente por meio dos trechos das falas dos participantes.

3.1 A PRÁTICA DA ESCUTA SENSÍVEL NA REDE PODE FALAR

Os atendentes-docentes da Rede Pode Falar descreveram a escuta sensível como um elemento indispensável para o sucesso do atendimento. A prática, conforme relatado por Karinne, é guiada pela premissa de ouvir sem julgamentos: "É necessário ter sensibilidade e não julgar. Só assim conseguimos entender o que o adolescente realmente está sentindo". Essa abordagem reflete diretamente o conceito de escuta empática de Carl Rogers (1987), que enfatiza a importância de criar um ambiente onde o outro se sinta genuinamente compreendido e aceito.

No entanto, desafios significativos foram apontados, especialmente relacionados à sobrecarga de atendimentos. Karinne compartilhou: "Tinha dia que chegava muitos de uma só vez, e para você focar em um só caso era difícil para mim". Essa dificuldade alinha-se às reflexões de Sclavi (2016), que argumenta que a escuta ativa é prejudicada em cenários de alta demanda, onde o tempo e a atenção necessários para uma escuta aprofundada são reduzidos.

Apesar desses desafios, os atendentes demonstraram resiliência e adaptação, buscando formas de manter a qualidade do atendimento. A escuta sensível, mesmo em um contexto de limitações, foi descrita como uma prática transformadora, capaz de criar espaços seguros para os adolescentes expressarem suas emoções. Os atendentes também destacaram a falta de apoio institucional, como pontuado por Noêmia: "As pessoas estão precisando de canais de escuta, mas não há políticas públicas adequadas. Isso depende de iniciativas como a Rede Pode Falar". Essa crítica encontra respaldo em Paulo Freire (2005), que argumenta que a escuta deve ser parte fundamental de um sistema educacional e social mais humanizado.

3.2 A ESCUTA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na educação básica, os professores relataram uma relação ambivalente com a prática da escuta sensível. Embora reconheçam sua importância para o desenvolvimento emocional dos alunos, a implementação efetiva dessa prática enfrenta barreiras significativas. Como afirmou Iris: "Não são escutados, né? Hoje a gente só tem os momentos de reunião, planejamento, mas não é o momento de escuta, não é aquela coisa horizontal". Essa fala reflete as dinâmicas hierárquicas presentes no ambiente escolar, criticadas por Freire (2005), que defende a escuta dialógica como uma prática horizontal e transformadora.

Os professores também relataram dificuldades em criar vínculos de confiança com alunos que demonstram resistência à abertura emocional. Josefa comentou: "Eu tento sempre escutar meus alunos, mas nem todos se abrem. A escuta é fundamental para criar vínculo, mas nem sempre é fácil". Essa experiência

dialoga com a abordagem de Barbier (2002), que enfatiza que a escuta sensível deve ir além das palavras ditas, envolvendo atenção às emoções não verbalizadas e ao contexto de cada aluno.

Apesar dos desafios, práticas positivas foram destacadas, como o esforço para criar espaços acolhedores. Maria relatou: "Eu tento criar um ambiente em que meus alunos se sintam à vontade para falar sobre suas dificuldades, mas percebo que muitos têm medo de serem julgados". Esse relato reforça a importância de uma escuta desprovida de julgamentos, como defendido por Rogers (1987), para que o aluno se sinta seguro e valorizado.

3.3 IMPACTOS DA ESCUTA SENSÍVEL NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E TERAPÊUTICAS

Os impactos da escuta sensível foram amplamente reconhecidos tanto pelos atendentes-docentes quanto pelos professores. Ambos os grupos descreveram a prática como um fator de transformação nas relações com os adolescentes, promovendo confiança, acolhimento e apoio emocional. Na Rede Pode Falar, a escuta sensível permitiu que os adolescentes compartilhassem experiências muitas vezes marcadas por sofrimento e exclusão, encontrando um espaço de validação emocional.

Na educação básica, a prática foi associada à melhoria no ambiente escolar, fortalecendo os vínculos entre professores e alunos. No entanto, limitações estruturais, como a falta de formação docente específica, foram frequentemente apontadas como um obstáculo à aplicação consistente da escuta sensível. Como argumenta Nóvoa (1995), a formação docente deve incluir práticas que vão além da técnica, integrando habilidades como a escuta empática para criar um ambiente de aprendizado mais humanizado.

Em ambos os contextos, a escuta sensível foi descrita como uma prática que transcende a técnica, tornando-se um compromisso ético e humano com o outro. Essa abordagem se alinha à proposta de Barbier (2002), que descreve a escuta como um espaço de acolhimento genuíno, capaz de transformar tanto o ouvinte quanto aquele que é ouvido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a prática da escuta sensível no âmbito da Rede Pode Falar e da educação básica, destacando sua importância para o acolhimento emocional e pedagógico de adolescentes. Os objetivos propostos foram alcançados ao evidenciar como a escuta empática é implementada, revelando tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pelos profissionais em contextos de alta demanda e limitações estruturais.

Na Rede Pode Falar, a escuta sensível mostrou-se indispensável para promover vínculos de confiança e acolhimento emocional. A prática reflete os conceitos de Carl Rogers, que enxerga a escuta empática como essencial para compreender as necessidades do outro sem julgamentos. Apesar das dificuldades relacionadas à sobrecarga de atendimentos, os atendentes-docentes buscaram estratégias

adaptativas, criando um ambiente onde os adolescentes se sentissem ouvidos e valorizados. No entanto, a ausência de políticas públicas que sustentem iniciativas como essa foi reiterada como um obstáculo significativo.

No contexto da educação básica, os professores enfrentaram barreiras institucionais e a carência de formação específica sobre práticas de escuta sensível. Mesmo assim, as falas dos educadores evidenciam esforços para criar ambientes acolhedores e inclusivos, alinhando-se às ideias de Paulo Freire, que defende a escuta dialógica como um processo horizontal e transformador. Essa prática, ainda que desafiadora, é reconhecida como fundamental para fortalecer os vínculos e apoiar o desenvolvimento emocional dos estudantes.

A análise aponta para a relevância da escuta sensível como um recurso transformador em contextos terapêuticos e educacionais, mas reforça a necessidade de maior investimento em formação contínua e políticas que incentivem sua adoção sistemática. Além disso, a prática da escuta não é apenas técnica, mas envolve um compromisso ético e humano que transcende as limitações estruturais, conforme discutido por Jean Barbier. A escuta sensível, ao validar as experiências do outro, transforma não apenas a relação entre os indivíduos, mas o próprio ambiente onde ela ocorre.

Dessa forma, o presente estudo contribui para o entendimento da escuta sensível como uma prática que ultrapassa barreiras e se mostra indispensável nos esforços para construir ambientes educacionais e terapêuticos mais humanos e acolhedores. Para estudos futuros, recomenda-se investigar como a formação profissional pode ser ajustada para integrar a escuta sensível de forma mais sistemática, ampliando seu alcance e impacto em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBIER, Jean-Marie. *A escuta sensível: Fundamentos e práticas pedagógicas*. São Paulo: Editora X, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa: Uma abordagem centrada na pessoa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

SANTOS, José Arthur da Silva. *A Escuta Sensível de Adolescentes na Rede Pode Falar Atravessada pela Perspectiva Docente*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2023.

SCLAVI, Michele. *A escuta ativa em ambientes complexos*. São Paulo: Editora Z, 2016.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MULTISSERIADA <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-009>**Ana Vitória Dias Lima**

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: vituria7@gmail.com

Aurora de Castro Pantoja

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: aurorapantoja@yahoo.com.br

Bárbara Andresa de Souza Balieiro

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: balieiro22@hotmail.com

Mariane de Fátima Rodrigues Coelho

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: marirodrigues@outlook.com

Cindy Isabelle Hage Pantoja

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com

Elizete Ferreira Moraes Barbosa

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: prof.elizetemoraes@gmail.com

Andreia Pacheco de Almeida

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: andreia.p.almeida2025@gmail.com

Zuziane Ferreira da Rocha

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: zuzianerocha2@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa os desafios e estratégias envolvidas no processo de alfabetização em turmas multisseriadas em contexto rural, com foco na Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha – KM 23, localizada em uma comunidade rural. O objetivo foi compreender como os professores enfrentam as dificuldades relacionadas à gestão do tempo, planejamento de aulas e adaptação de materiais didáticos para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários aplicados a professores e observações sistemáticas em sala de aula, analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados apontam que a falta de recursos didáticos e a formação docente insuficiente são obstáculos centrais para a promoção de práticas inovadoras e inclusivas. No entanto, os professores demonstraram criatividade ao implementar estratégias colaborativas, como atividades em grupo entre alunos de diferentes níveis, e o uso de materiais adaptados. Conclui-se que a superação desses desafios passa por investimentos em infraestrutura, formação continuada e desenvolvimento de metodologias pedagógicas contextualizadas, que valorizem as especificidades do

ensino multisseriado no campo. Sugere-se, ainda, a realização de novas pesquisas que explorem o papel das tecnologias e o envolvimento da comunidade escolar para potencializar o processo de alfabetização nesses contextos.

Palavras-chave: Alfabetização; Turmas multisseriadas; Educação no campo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges and strategies involved in the literacy process in multi-grade classrooms in a rural context, focusing on Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha – KM 23, located in a rural community. The objective was to understand how teachers face difficulties related to time management, lesson planning, and adapting teaching materials to meet students of different ages and learning levels. The research adopted a qualitative approach, using questionnaires applied to teachers and systematic classroom observations, analyzed through Bardin's (2016) content analysis technique. The results indicate that the lack of teaching resources and insufficient teacher training are central obstacles to promoting innovative and inclusive practices. However, teachers demonstrated creativity by implementing collaborative strategies, such as group activities among students at different levels and using adapted materials. It is concluded that overcoming these challenges requires investments in infrastructure, continuous teacher training, and the development of contextualized teaching methodologies that value the specificities of multi-grade rural education. Further research is recommended to explore the role of technologies and school community involvement to enhance the literacy process in these contexts.

Keywords: Literacy; Multi-grade classrooms; Rural education; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, não é diferente no contexto rural, onde as especificidades e desafios do ensino demandam práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos. A partir disso, o modelo de ensino multisseriado, presente em muitas escolas do campo, reúne alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma única sala de aula, o que exige dos professores estratégias diferenciadas para promover o letramento de todos. Sem dúvidas, esse cenário, caracterizado pela diversidade etária e cognitiva, coloca em pauta a importância da formação docente e das metodologias adotadas para garantir que a alfabetização aconteça de forma eficaz, independentemente das dificuldades estruturais e pedagógicas encontradas.

Inicialmente, é válido pontuar que a educação do campo, conforme definida por autores como Arroyo (2007) e Caldart (2003), é um campo de estudo que reconhece as especificidades das comunidades rurais e busca uma educação que respeite e valorize as culturas locais, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

Logo, compreende-se que o ensino em turmas multisseriadas, por sua vez, tem sido amplamente discutido por estudiosos como Amorim (2015) e Brasileiro et al. (2018), que destacam tanto os desafios quanto as oportunidades desse modelo, principalmente no que tange à alfabetização e ao letramento dos estudantes. Assim, inegavelmente, a literatura sobre o tema aponta que, apesar das políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação no campo, ainda existem lacunas significativas em relação à formação dos educadores e às estratégias pedagógicas adequadas para esse contexto.

Diante desse cenário, surge a questão norteadora da presente pesquisa: Como os desafios da alfabetização em turmas multisseriadas influenciam o desempenho e a formação dos estudantes, e quais estratégias podem ser adotadas para minimizar tais dificuldades? Nesse ínterim, tal assertiva pode ser respondida à medida que essa questão passa pela análise dos métodos de ensino aplicados, das políticas públicas voltadas à educação do campo e das práticas pedagógicas inovadoras que podem contribuir para a superação dos desafios encontrados pelos educadores e alunos.

Diante disso, a presente pesquisa visou analisar as especificidades desse modelo de ensino e as práticas pedagógicas que se mostram eficazes na promoção da alfabetização e do letramento, considerando as limitações e as possibilidades do contexto rural. Nesse ínterim, os objetivos específicos são identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na alfabetização de turmas multisseriadas, investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a alfabetização e compreender como os estudantes interagem e desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita nesses ambientes.

Diante desse contexto, a importância desta pesquisa se justifica pela relevância social e acadêmica do tema, uma vez que a alfabetização é um direito fundamental e sua qualidade reflete diretamente nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Além disso, o estudo contribui

para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino rural, um campo muitas vezes marginalizado nas discussões educacionais. A partir disso, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Minayo (2010) e Bardin (2016), o que permitiu uma análise aprofundada das experiências dos professores e alunos nesse contexto específico. Acerca disso, ressalta-se que o estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha - KM 23, localizada em uma comunidade rural, onde o ensino multisseriado é uma realidade cotidiana.

Partindo desse pressuposto, este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte: introdução, problemática e justificativa, junto aos objetivos. Na próxima seção, discutidas as referências teóricas sobre a educação do campo e as turmas multisseriadas; em seguida, a metodologia adotada para a pesquisa; a seção subsequente trata dos resultados e a análise dos dados coletados, e, finalmente, serão apresentadas as conclusões e as possíveis implicações para a prática pedagógica no contexto de turmas multisseriadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA TURMAS MULTISSERIADAS E EDUCAÇÃO NO CAMPO

Segundo Lima *et al.* (2022), a educação do Campo pode ser entendida como parte integrante da política que atende a todo espaço educativo que se dá em diversos contextos, como o da floresta e afins. Acerca disso, compreender as diretrizes e políticas voltadas a esse contexto é fundamental para garantir uma educação de qualidade aos estudantes do campo.

Historicamente, a educação no campo foi negligenciada, sendo muitas vezes organizada a partir de modelos urbanos, sem considerar as especificidades socioculturais das populações rurais (Caldart, 2004). Esse cenário começou a mudar com a implementação de políticas públicas mais inclusivas, como o Programa Escola Ativa, criado para atender as necessidades das escolas multisseriadas.

As turmas multisseriadas são aquelas em que alunos de diferentes séries compartilham o mesmo espaço e professor, o que exige metodologias diferenciadas e recursos didáticos específicos. Segundo Molina e Jesus (2010), esse modelo pode ser eficaz se houver formação adequada dos professores e materiais pedagógicos contextualizados com a realidade do campo.

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da localização geográfica. No entanto, a implementação desse direito nas escolas do campo tem sido marcada por dificuldades estruturais, como a falta de transporte escolar e a escassez de recursos financeiros (Brasil, 1988).

Somado a isso, entende-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes para a valorização da educação no campo, prevendo ações que garantam a permanência dos estudantes e a

melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2014). Entre essas ações, destaca-se a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam em turmas multisseriadas.

Ainda acerca do tema, segundo Arroyo (2007), um dos grandes desafios da educação no campo é superar a visão assistencialista e fragmentada, promovendo um ensino que valorize a cultura e os saberes locais. Para isso, políticas como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foram criadas para oferecer suporte pedagógico e estrutural às escolas rurais.

Contudo, apesar dos avanços, a falta de infraestrutura ainda é um obstáculo significativo. Muitas escolas do campo não possuem bibliotecas, acesso à internet ou materiais didáticos adequados, o que compromete a qualidade do ensino multisseriado. Além disso, a formação de professores para atuar em turmas multisseriadas também é um aspecto crucial, tendo em vista que conforme Caldart (2004), é necessário que os docentes compreendam as especificidades desse modelo e desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades dos alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado.

Outrossim, a metodologia de ensino nas turmas multisseriadas deve priorizar a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo. Não é à toa que estudos apontam que o ensino baseado em projetos e em atividades práticas pode favorecer o aprendizado dos alunos e estimular a autonomia na construção do conhecimento (Arroyo, 2007).

Segundo Molina e Jesus (2010), a participação da comunidade escolar também é essencial para o sucesso das políticas educacionais no campo, tendo em vista que o envolvimento dos pais e da comunidade local contribui para a valorização da escola e para a construção de um currículo contextualizado, que dialogue com a realidade dos estudantes.

Por outro lado, a rotatividade de professores nas escolas do campo compromete a continuidade do trabalho pedagógico. Muitos docentes enfrentam dificuldades para permanecer em regiões afastadas devido às condições precárias de trabalho e à falta de incentivos para a fixação no campo, como afirmado nos estudos de Caldart (2004).

Diante desses desafios, é fundamental que as políticas educacionais para turmas multisseriadas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas. O investimento em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos deve ser prioridade para garantir um ensino de qualidade às populações rurais (Arroyo, 2007).

Por fim, compreende-se que a valorização da educação no campo passa pelo reconhecimento de sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é necessário que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira efetiva, garantindo que os estudantes das zonas rurais tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e contribua para o desenvolvimento de suas comunidades (Brasil, 2014).

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS: IMPACTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUCESSO

Que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o desenvolvimento educacional é de conhecimento público, especialmente em turmas multisseriadas, comuns em escolas do campo. Haja vista que essas turmas reúnem alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala, o que impõe desafios específicos para educadores e estudantes. Não é à toa que no contexto multisseriado, a alfabetização vai além da decodificação de símbolos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a aquisição da escrita é um processo psicogenético que ocorre de forma diferenciada, contudo, a escassez de materiais pedagógicos adequados é um dos principais desafios para os professores dessas turmas. Brasileiro, Santos e Oliveira (2018) apontam que a falta de recursos adaptados ao contexto rural compromete a qualidade do ensino e torna a alfabetização desigual. Ainda acerca do assunto, outro fator crítico é a formação dos docentes. Segundo os estudos de Molina e Jesus (2010) indicam, muitos professores não recebem preparação específica para lidar com a heterogeneidade das salas multisseriadas. Tal fato afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

Outros autores também enfatizam que a educação no campo requer um currículo diferenciado, que valorize as experiências dos alunos e suas relações com a comunidade. Essa adaptação pode tornar a alfabetização mais significativa. Somado a isso, experiências bem-sucedidas demonstram que estratégias pedagógicas adaptadas podem trazer bons resultados. O programa "Escola Ativa", implementado pelo MEC em 2010, apresentou avanços ao propor metodologias ajustadas à realidade das escolas rurais (Brasil, 2010).

Além disso, o uso de projetos interdisciplinares se mostra eficaz para a alfabetização em turmas multisseriadas. Não é à toa que Andrade (2000) ressalta que a abordagem interdisciplinar permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira integrada a outras áreas do conhecimento, favorecendo um aprendizado significativo. Além disso, a implementação de políticas públicas específicas para a educação no campo é essencial para garantir a qualidade da alfabetização e do letramento. Caldart (2012) defende que a educação rural deve ser tratada como um direito, e não apenas como uma adaptação do modelo urbano.

Quanto a formação continuada dos professores, compreende-se que é uma estratégia-chave para aprimorar a alfabetização nas turmas multisseriadas, haja vista que segundo Pimenta (1999), a reflexão sobre a prática pedagógica e o intercâmbio de experiências entre educadores são fundamentais para avanços na qualidade do ensino. Contudo, para que a alfabetização em turmas multisseriadas seja eficaz, é fundamental valorizar a identidade e a cultura dos alunos. Dessa forma, a alfabetização e o letramento em turmas multisseriadas exigem abordagens inovadoras e um compromisso efetivo das políticas públicas com

a educação do campo. Com formação docente adequada, metodologias apropriadas e valorização da cultura local, é possível superar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DE TURMAS MULTISSERIADAS

A formação docente voltada para a implementação de práticas inovadoras em turmas multisseriadas é um desafio complexo, principalmente quando se observa a diversidade presente nessas turmas, que reúnem alunos de idades e níveis de aprendizagem distintos. O contexto rural, frequentemente associado a essas turmas, exige uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptativa. Segundo Amorim (2015), a educação rural é caracterizada por um grande número de turmas multisseriadas, o que demanda dos educadores não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda das especificidades desse cenário e das políticas públicas voltadas para a sua melhoria.

A formação de professores para a educação multisseriada precisa ser cuidadosamente pensada, já que os docentes devem desenvolver competências que vão além do simples domínio do conteúdo curricular. A abordagem metodológica precisa ser reconfigurada para atender a todos os alunos simultaneamente, o que implica em uma reorganização das estratégias de ensino. Marli André (2009) enfatiza que a prática pedagógica precisa ser acompanhada de uma reflexão constante, onde o educador não apenas aplica técnicas, mas também compreende as dinâmicas sociais, culturais e econômicas presentes na comunidade escolar. Dessa forma, a formação docente deve incluir elementos que favoreçam a reflexão crítica sobre essas condições, além da aplicação de metodologias inovadoras.

A implementação de práticas inovadoras em turmas multisseriadas deve, portanto, estar fundamentada em metodologias ativas que considerem as diversas realidades de aprendizagem. Cagliari (2009) destaca que a alfabetização e o letramento não são processos lineares, mas devem ser vistos como práticas contínuas que se adaptam ao ritmo de cada aluno. A utilização de abordagens como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), conforme sugerido por Bizzotto et al. (2010), é uma das formas de integrar diferentes faixas etárias e promover um ensino mais dinâmico e colaborativo. A ABP permite que os alunos, com a mediação do professor, se envolvam em tarefas interdisciplinares, trabalhando juntos, apesar das diferenças de idade e de nível de aprendizagem.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais pode ser um facilitador no contexto das turmas multisseriadas. No entanto, para que a tecnologia seja eficaz, é necessário que o professor tenha formação específica para utilizá-la de maneira adequada. A Secretaria de Educação Básica (2013) destaca que as tecnologias podem promover a interação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que o educador esteja apto a integrar essas ferramentas de maneira significativa no currículo escolar, respeitando as necessidades e o contexto de cada aluno.

Outro ponto relevante é a questão da avaliação, que precisa ser repensada em turmas multisseriadas. Segundo Fernandes et al. (2006), a avaliação no campo educacional precisa estar alinhada com a proposta pedagógica que visa à construção coletiva do conhecimento. Isso significa que, em vez de se basear apenas em provas formais, o processo avaliativo deve ser contínuo e considerar as múltiplas formas de aprendizagem que acontecem no ambiente escolar. A avaliação formativa, como propõe Ferreiro (2001), é uma abordagem mais adequada para o contexto das turmas multisseriadas, pois permite que o professor acompanhe o progresso de cada aluno ao longo do tempo e ofereça intervenções pedagógicas direcionadas.

As políticas públicas também desempenham um papel essencial na formação dos docentes e na implementação de práticas inovadoras. A Constituição Brasileira (1988) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2013) evidenciam a necessidade de um sistema educacional que reconheça as especificidades do campo, garantindo a formação de educadores capacitados para atuar nesse contexto. No entanto, como aponta Caldart (2004), as políticas públicas muitas vezes falham em proporcionar a infraestrutura e os recursos necessários para que os professores possam implementar essas práticas de forma eficaz.

A formação docente deve incluir, portanto, uma reflexão sobre a realidade do campo e as demandas específicas das comunidades rurais. De acordo com Arroyo (2007), as identidades e as culturas do campo precisam ser reconhecidas no processo educativo, e o educador deve ser capaz de trabalhar com essas diversidades para promover uma educação mais inclusiva e representativa. A educação no campo não pode ser tratada de maneira homogênea, uma vez que as diferenças regionais, culturais e sociais influenciam diretamente as necessidades e os desafios enfrentados pelos alunos.

Porém, para que a formação docente seja eficaz, ela deve ser contínua, como enfatiza Fernandes (2006), com o objetivo de adaptar-se às novas demandas do cenário educacional. A formação contínua, além de proporcionar atualização sobre novas metodologias, deve estimular a reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que o educador se reoriente constantemente diante dos desafios. Essa formação precisa ser vista não como uma atividade pontual, mas como um processo contínuo que ocorre durante toda a carreira docente.

Em relação às práticas inovadoras, a escola do campo deve incorporar essas metodologias de forma a contextualizá-las às realidades locais. Segundo Drusian e Meure (2013), a experiência docente em turmas multisseriadas, quando bem implementada, pode ser enriquecedora tanto para os alunos quanto para os professores. Isso porque, ao buscar soluções criativas e colaborativas para o ensino, os educadores se tornam mais próximos das necessidades dos alunos e da comunidade. A adoção de práticas inovadoras contribui não apenas para a melhoria do ensino, mas também para a valorização da cultura e da identidade dos alunos do campo.

A resistência à inovação no campo educacional pode estar ligada a uma visão tradicional de ensino, que vê o professor como único detentor do saber. Entretanto, como aponta D'Agostini et al. (2012), às práticas inovadoras, como a pedagogia do movimento e o uso de tecnologias, promovem uma mudança nesse paradigma, criando um ambiente mais colaborativo e participativo. A formação docente, ao incorporar essas novas práticas, contribui para a superação dessa visão tradicional, estimulando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos.

Ainda, é preciso considerar que a implementação de práticas inovadoras em turmas multisseriadas também depende de uma gestão escolar eficaz. De acordo com Caldart et al. (2012), a gestão escolar deve garantir que os professores tenham os recursos necessários para trabalhar de forma criativa e inovadora. Isso inclui, além da formação contínua, a disponibilização de materiais didáticos adequados e o apoio institucional para a realização de atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, respeitando suas particularidades.

Em síntese, a formação docente e a implementação de práticas inovadoras nas turmas multisseriadas exigem um esforço conjunto de educadores, gestores e políticas públicas. A superação dos desafios inerentes a esse contexto requer a adoção de metodologias pedagógicas adaptativas e inclusivas, que considerem as especificidades dos alunos do campo. Nesse processo, a formação contínua do professor, baseada em uma reflexão crítica sobre sua prática e sobre as condições de ensino, é essencial para a criação de uma educação mais equitativa e transformadora.

3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamentou-se nos pressupostos de Minayo (2010) e Bardin (2016), adotando uma abordagem qualitativa para explorar a complexidade das características educacionais e sociais. Essa abordagem permitiu compreender, de maneira aprofundada, as experiências e percepções dos professores que atuam em turmas multisseriadas, possibilitando a identificação dos desafios enfrentados e das estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto.

3.1 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada na escola do campo EMEI Santa Terezinha - KM 23, situada em uma comunidade rural onde a organização multisseriada é uma realidade, como ilustrado na imagem I.

Imagem I – Escola de realização da pesquisa



Fonte: Os autores (2025).

A escolha dessa instituição se deu em razão de sua relevância no contexto da educação do campo, proporcionando uma análise detalhada das dificuldades e potencialidades do ensino multisseriado. Além disso, essa instituição integra a rede municipal de ensino e está situada em uma área rural, atendendo à comunidade local oferecendo educação infantil e fundamental, desempenhando um papel crucial na formação acadêmica das crianças da região.

Junto a isso, ressalta-se que por estar inserida em um contexto rural, enfrenta desafios específicos relacionados ao ensino multisseriado, onde alunos de diferentes séries compartilham a mesma sala de aula. Essa organização exige dos docentes a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Sua localização facilita o acesso dos alunos residentes nas proximidades, embora questões de infraestrutura e recursos didáticos possam impactar o processo educativo. A atuação dedicada dos professores e a colaboração da comunidade são fundamentais para superar as dificuldades inerentes ao contexto rural e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de professores que atuam diretamente em turmas multisseriadas na escola selecionada. Observou-se que o número total de participantes foi definido intencionalmente, considerando docentes com diferentes tempos de experiência na área, a fim de obter uma visão abrangente sobre os desafios enfrentados no ensino multisseriado e nas práticas pedagógicas aplicadas.

Para a definição destes, utilizou-se como critérios de inclusão, isto é, elegíveis para a pesquisa os professores que lecionam em turmas multisseriadas na escola selecionada; os que possuem pelo menos um ano de experiência no ensino multisseriado; os que aceitamos participar voluntariamente do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além disso, foram excluídos da pesquisa os professores que estavam afastados de suas atividades no período da coleta de dados; lecionavam exclusivamente em turmas seriadas, sem experiência com ensino multisseriado; recusaram-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A recolha de dados foi realizada em duas etapas principais: aplicação de um questionário e observação sistemática em sala de aula. Assim, inicialmente, foi aplicado um questionário estruturado com dez perguntas direcionadas aos professores participantes, abordando aspectos como planejamento de aulas, desafios enfrentados, estratégias pedagógicas, uso de tecnologia e sugestões para a melhoria do ensino multisseriado. A partir disso, as respostas foram registradas e organizadas para posterior análise.

Após a coleta dos questionários, foi realizada uma observação sistemática das aulas, com o objetivo de verificar a relação entre os relatos dos professores e a prática pedagógica aplicada. Durante esse processo, foram registrados em aspectos como a interação entre professores e alunos; junto a isso, a adaptação de materiais didáticos (quando usados); as estratégias metodológicas empregadas; e o nível de participação das aulas nas atividades.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) foi a escolhida, sendo realizada em três etapas principais: Pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados sintetizados.

Num primeiro momento, os dados coletados por meio do questionário e das observações foram organizados e transcritos. A partir disso, as respostas abertas foram lidas atentamente para a identificação de padrões, e as respostas fechadas foram tabuladas para facilitar a categorização. Posteriormente os dados foram categorizados com base em temas recorrentes identificados nas respostas dos participantes.

Entre as categorias podemos pontuar as dificuldades no ensino multisseriado (planejamento, gestão do tempo, avaliação dos alunos, uso de materiais didáticos); as estratégias pedagógicas empregadas (diferenciação de atividades, ensino colaborativo, uso de tecnologia); e as sugestões de melhoria (formação docente, investimento em recursos didáticos, redução do número de alunos).

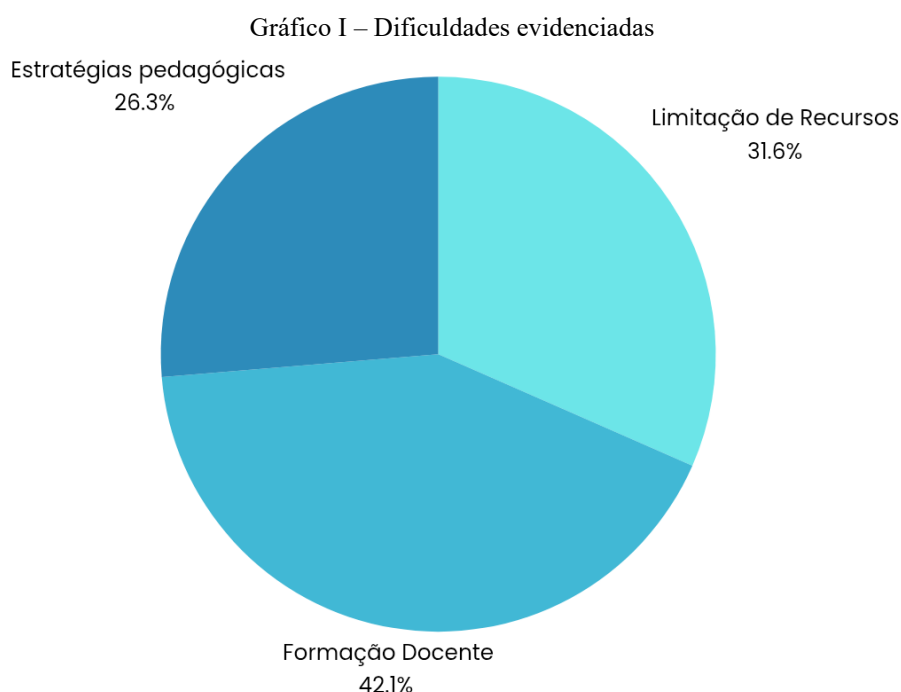
Sob esse viés, a triangulação dos dados foi realizada, comparando as informações obtidas nos questionários com os registros das observações em sala de aula, a fim de verificar a coerência entre os

relatos dos professores e a prática pedagógica observada. Por fim, os resultados foram analisados à luz do referencial teórico, relacionando as dificuldades e estratégias planejadas com estudos prévios sobre o ensino multisseriado. Sem dúvidas, esse processo permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos docentes e das possíveis soluções para melhoria do ensino nesse contexto.

Também é válido ressaltar que garantimos a ética da pesquisa, assegurando o anonimato dos participantes e o sigilo das informações coletadas. Todos os professores foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e aprovaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da participação.

4 RESULTADOS

A análise das respostas dos professores revelou que o ensino multisseriado apresenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito ao planejamento das aulas, à gestão do tempo e à avaliação do desempenho dos alunos. A maioria dos participantes apontou que a necessidade de atender alunos de diferentes níveis em uma mesma turma exige um planejamento mais complexo, demandando estratégias diversificadas. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados foi um problema recorrente mencionado, dificultando a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes. Tudo isso pode ser ilustrado na construção do Gráfico I, que resume tais considerações:



Fonte: Os autores (2025).

Diante dessas dificuldades, os professores relataram adotar como principais estratégias pedagógicas para tornar o ensino mais eficiente, o uso de atividades diferenciadas por nível de aprendizado, o ensino colaborativo entre alunos mais avançados e aqueles com maior dificuldade. No entanto, muitos docentes mencionaram que o acesso limitado à tecnologia e a falta de formação específica sobre ensino multisseriado dificultam a implementação de metodologias mais inovadoras.

Os participantes também sugeriram possíveis melhorias para qualificar o ensino nesse contexto, enfatizando a necessidade de maior investimento em capacitação docente e na oferta de materiais didáticos mais adequados às especificidades das turmas multisseriadas. Além disso, a redução do número de alunos por sala e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para o campo foram apontados como ações essenciais para minimizar os desafios enfrentados pelos professores.

Com base nesses achados, a análise dos resultados será discutida a partir dos seguintes eixos elencados: 1. Desafios no Ensino Multisseriado: Falta de Recursos; 2. Estratégias Pedagógicas: Adaptação e Criatividade no Processo de Ensino; 3. Caminhos para a Qualificação do Ensino Multisseriado: Formação Docente e Políticas Educacionais. Outrossim, é válido ressaltar que os tópicos de discussão sofrem um atravessamento e devido a isso, serão discutidos de modo uniforme.

5 ANÁLISE

Como observado, a falta de recursos didáticos adaptados é uma das dificuldades mais evidentes enfrentadas pelos professores em turmas multisseriadas. Como apontado nas respostas do questionário, muitos educadores destacam a escassez de materiais adequados para trabalhar com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Tal carência compromete a personalização do ensino, fazendo com que os professores tenham que improvisar atividades, muitas vezes sem a eficácia esperada. Devido a isso, compreende-se que quando os materiais não dialogam com a realidade dos alunos do campo, o aprendizado se torna descontextualizado, prejudicando a assimilação dos conteúdos.

Outro aspecto relevante é a inadequação da infraestrutura física das escolas, ou limitadíssimas. Olhando por um viés generalizado, a maioria das instituições rurais carece de salas equipadas, bibliotecas e recursos tecnológicos, o que fomenta a dificuldade da diversificação das estratégias pedagógicas. Além disso, a ausência de internet, por exemplo, impede o acesso a ferramentas digitais que poderiam facilitar o planejamento e a execução das aulas, conforme apontado na Pergunta 7 do questionário, que aborda o uso da tecnologia em turmas multisseriadas e complementada oralmente como transcrito a seguir:

“Não é que não tenha Internet, o problema maior é não ter acesso a ferramenta... o recurso em si, entendeu? um celular bom, um notebook decente, ou até mesmo uma máquina... o computador. imagine se a gente tivesse laboratório de informática ou pelo menos, no mínimo do mínimo, uma rede de Internet decente que não caísse direto, né? pra passar um vídeo, alguma coisa que seja mais atrativa pro aluno (Transcrição do Comentário – Prof 01, 2025)”.

Outro fator amplamente destacado é quanto a gestão do tempo, indicada como uma das maiores dificuldades pelos docentes, como pontuado na Pergunta 2 pela grande maioria dos entrevistados. Fato este que também se conecta à falta de recursos. Quando o professor precisa dedicar grande parte do tempo para adaptar atividades ou criar materiais do zero, o tempo disponível para o acompanhamento individual dos alunos é reduzido. Esse fator agrava as desigualdades entre estudantes mais avançados e aqueles com maior dificuldade de aprendizado. Tal assertiva não só é uma observação e crítica, como também é fomentada pelos estudos de Hage (2014).

Além disso, a ausência de livros didáticos apropriados para a realidade do campo foi apontada por diversos professores nas respostas abertas (Pergunta 10). Segundo os professores participantes do estudo, os materiais disponíveis, em geral, seguem uma lógica urbana, desconsiderando o contexto sociocultural dos estudantes das comunidades rurais. Fato este que gera uma desconexão entre o conteúdo e a vida cotidiana dos alunos, dificultando o envolvimento com o processo de alfabetização.

Os professores também destacam que a falta de jogos educativos e recursos lúdicos (Pergunta 4) limita a capacidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa. Em turmas compostas por alunos de diferentes faixas etárias, estratégias lúdicas ajudam a manter o interesse dos estudantes mais novos enquanto desafiam os mais velhos. Sem esses materiais, o ensino tende a se tornar mais expositivo, o que reduz a participação ativa dos alunos.

Outro problema apontado está na ausência de recursos para práticas interdisciplinares (Pergunta 3). Projetos que integram diversas disciplinas são importantes para conectar o conhecimento à realidade dos alunos, mas sem materiais e ferramentas apropriadas, o professor encontra dificuldades para desenvolver esse tipo de atividade. Além disso, a avaliação dos alunos também é afetada pela falta de recursos (Pergunta 5). Muitos docentes afirmam que não há instrumentos avaliativos adequados para medir o progresso em diferentes níveis de aprendizado simultaneamente. Isso acaba forçando o uso de provas padronizadas, que não refletem o desenvolvimento real dos estudantes.

Outrossim, ressalta-se que a formação dos professores que atuam em turmas multisseriadas foi apontada, na pesquisa, como um fator determinante para o sucesso ou o fracasso da alfabetização. A maioria dos docentes indicou que a formação inicial não os preparou para lidar com a diversidade de idades e níveis de aprendizagem presentes nessas turmas (Pergunta 6). Sem dúvidas, a falta de preparo específico gera insegurança e dificulta a implementação de práticas inovadoras.

Essa lacuna na formação resulta em estratégias improvisadas, que nem sempre atingem o objetivo esperado. Muitos professores relataram que, apesar de possuírem boas intenções e experiência de sala de aula, sentem dificuldade em planejar atividades adaptadas para diferentes níveis de aprendizado (Pergunta 3). Isso reforça a necessidade de uma formação mais direcionada ao contexto multisseriado.

A formação continuada também foi destacada como uma necessidade urgente (Pergunta 9). Muitos docentes afirmaram que os cursos de atualização disponíveis raramente abordam a realidade das turmas multisseriadas, concentrando-se em métodos voltados para turmas seriadas convencionais.

A análise revelou que os professores reconhecem a necessidade de metodologias pedagógicas mais adequadas à realidade das turmas multisseriadas. No entanto, a falta de formação e de recursos impede que práticas inovadoras sejam implementadas com sucesso (Perguntas 3 e 4). O ensino colaborativo, por exemplo, foi apontado como uma estratégia eficaz, mas os docentes destacaram que, sem orientação específica, o método acaba gerando confusão entre os alunos, com os mais avançados assumindo o papel de professores, sem a mediação adequada.

As respostas ao questionário mostram que práticas interdisciplinares seriam bem-vindas, mas muitos professores não se sentem preparados para aplicá-las (Pergunta 3). Projetos que envolvem diferentes áreas do conhecimento podem tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade dos alunos, mas exigem planejamento detalhado e materiais adaptados.

Por fim, os professores sugeriram mudanças estruturais e metodológicas para viabilizar a aplicação de pedagogias mais eficazes (Pergunta 9). Isso inclui desde a reformulação dos currículos até a criação de programas específicos de formação continuada. Em síntese, a realidade das turmas multisseriadas demanda não só recursos e formação, mas também uma mudança profunda na abordagem pedagógica. É necessário abandonar o improviso e investir em práticas adaptativas, inovadoras e contextualizadas, que respeitem a diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem presentes nas salas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo confirmam que os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando que a alfabetização em turmas multisseriadas enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e formativos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A falta de recursos didáticos adaptados, a formação insuficiente dos professores e a ausência de metodologias contextualizadas emergiram como fatores centrais que limitam o potencial de aprendizagem dos alunos.

No entanto, a pesquisa também revelou que, mesmo diante dessas adversidades, os professores desenvolvem estratégias criativas e colaborativas para minimizar os efeitos das dificuldades, como o ensino entre pares e a diversificação das atividades. Esses achados não apenas interpretam os dados obtidos, mas também reforçam a necessidade de repensar as políticas educacionais voltadas para o ensino no campo, sobretudo no contexto das turmas multisseriadas.

Os resultados encontrados dialogam com estudos anteriores, como os de Molina e Jesus (2010) e Brasileiro et al. (2018), que destacam a falta de formação específica e de materiais contextualizados como barreiras persistentes. No entanto, este estudo aprofunda a discussão ao evidenciar como esses desafios se

entrelaçam e se potencializam no cotidiano escolar, o que explica a dificuldade em implementar práticas inovadoras de forma consistente. Diferentemente de algumas abordagens anteriores, que sugerem a adaptação do modelo urbano ao contexto rural, os dados coletados indicam que é imprescindível uma abordagem pedagógica própria para as turmas multisseriadas, valorizando a cultura local e promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada à realidade dos estudantes.

Teoricamente, o estudo desafia a visão tradicional de ensino linear e seriado, demonstrando que a educação em turmas multisseriadas pode ser igualmente eficaz se sustentada por uma prática pedagógica adaptativa e por uma formação continuada que capacite os professores a lidar com a heterogeneidade da sala. Praticamente, os resultados apontam para a necessidade de investimentos em recursos didáticos diferenciados e em tecnologias acessíveis que promovam a personalização do ensino. Além disso, o fortalecimento de políticas públicas direcionadas ao contexto rural deve considerar não apenas a infraestrutura, mas também a formação emocional e metodológica dos docentes, para que estes se sintam preparados e valorizados em seu papel.

Por fim, o estudo abre espaço para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão das estratégias pedagógicas mais eficazes em turmas multisseriadas, explorando, por exemplo, o impacto da integração entre tecnologias e práticas colaborativas. Também se faz necessário investigar o papel da comunidade escolar e das famílias no apoio ao processo de alfabetização nesses contextos. Dessa forma, a pesquisa não se encerra com estas conclusões, mas sim propõe um ponto de partida para novas reflexões e intervenções que promovam uma educação mais equitativa, inclusiva e adaptada à diversidade do campo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Daiana Aparecida. Educação rural nas salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/pôster-gt14-4207>.
- ANDALÓ, Adriana. Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra – mundo. – São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. Educação do campo: identidades e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Roseli Salete. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cerdes. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. A Alfabetização Linguística da Teoria à Prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília, DF, 2010. 80 p.: il. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. Brasília, DF, 2010. 44 p.: il. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997. 144 p.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.
- BRASILEIRO, Rute; SANTOS, Amanda; Oliveira, Advanusia. Desafios em se trabalhar com programas para classes multisseriadas. In: Encontro Internacional de Formação de Professores. CAPA, v. 11, n. 1, ISSN: 2179-0663, p. 1-15, 2018.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras. Petrópolis, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun., 2003.
- CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudia de Lira Santos. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. Pesquisa Participante: saber, pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DESLAURIERS, KÉRISIT. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, ROBERT, PIERS, Álvaro. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

DRUZIAN, Franciele; Meure, Anne Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. Geografia Ensino & Pesquisa [online] v. 17, p. 129-145, n. 2, ISSN 2236-4994, maio/agosto, 2013. DOI: <http://10.5902/22364994/10777>

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzales et. al. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, J. S. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. Rv. Bras. Educ. Camp [online]. Tocantinópolis, v. 4, 6230, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6230>

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.



FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Organização e apresentação Marisa Lajolo. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi) Sérição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. – dez., 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sônia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Ana Vitória Dias; MELO, Clarice Nascimento de. Currículo da educação do campo no estado do Pará nos anos de 2010 a 2018. Revista Temas em Educação, v. 31, n. 2, p. 39-53, ago. 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n2.61514.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre a teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Política de educação do campo no Brasil: avanços e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 108-124, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.



SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. Educação e Formação Humana: Direito à Educação e Classes Multisseriadas no Meio Rural Brasileiro – São Carlos – São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Sônia Costa da. A educação do campo e o processo de construção do currículo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago., 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. Escola pública e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ESTADO DO CONHECIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENUNCIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE A REFORMA DE 2017 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-010>**Vitor Martins Graciliano**

Mestre em Educação pelo PPGMPE - UFES.

Técnico de Gestão Escolar e Professor da Rede Estadual do Espírito Santo.

E-mail: vitor.graciliano@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2377-9750>LATTES: <https://lattes.cnpq.br/6940715445719882>**Fledson Silva Faria**E-mail: fledsonfaria@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2295-5217>**RESUMO**

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com aporte metodológico de revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento, à luz do texto de Romanowski; Ens (2006). Os objetivos são: analisar criticamente, mapear, discutir e publicitar as produções acadêmicas resultantes das pesquisas que examinaram os principais eventos relacionados à essa reforma, sobretudo os impactos e as consequências das mudanças para os múltiplos atores das comunidades escolares. Serviram de bases para essa pesquisa 186 publicações acadêmicas selecionadas em quatro portais científicos do país: Banco Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Scielo Brasil e o Google Acadêmico. Foi determinado como recorte temporal o período entre 2018-2022. Para o exame crítico das produções acadêmicas foi utilizado o aporte epistemológico do Materialismo Histórico-dialético de Marx e Hegel, segundo Pires (1997). Para a construção de um estudo por uma perspectiva holística da política pública do Estado brasileiro para o ensino médio, desenvolvemos um estudo à luz dos conceitos de Dardot e Laval (2016), Freitas (2018), Gramsci (2022), Frigotto (2017), Romanowski (2006) e outros pesquisadores dessa temática. As pesquisas indicaram que a reforma do Ensino Médio de 2017 significou retrocesso em vários aspectos, em relação à nova Base Nacional Curricular Comum de 2018, às práticas docentes e ao processo de ensino aprendizagem da maior parte das disciplinas. O principal ponto de convergência das pesquisas é o destaque que os pesquisadores dão à principal potencialidade apresentada pelos reformadores, que seria a criação de um novo ensino médio, mais atrativo para os educandos, através da autonomia de escolha do Itinerário Formativo, o que não se efetivou, por falta de infraestrutura, tendo em vista que a reforma não apresentou propostas eficientes para essa demanda.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio de 2017; Novo Ensino Médio; Lei 13. 415/17.**ABSTRACT**

This is a qualitative study, with the methodological support of a bibliographical review of the state of knowledge, in the light of the text by Romanowski; Ens (2006). The objectives are: to critically analyze, map, discuss and publicize the academic productions resulting from research that examined the main events related to this reform, especially the impacts and consequences of the changes for the multiple actors in the school communities. This research was based on 186 academic publications selected from four scientific portals in the country: the National Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Scielo Brazil Periodicals Portal and Google Scholar. The period between 2018-

2022 was determined as the time frame. For the critical examination of academic productions, the epistemological contribution of the Historical-Dialectical Materialism of Marx and Hegel was used, according to Pires (1997). In order to construct a study from a holistic perspective of the Brazilian state's public policy for secondary education, we developed a study in the light of the concepts of Dardot and Laval (2016), Freitas (2018), Gramsci (2022), Frigotto (2017), Romanowski (2006) and other researchers on this subject. The research indicated that the 2017 High School reform was a step backwards in several respects, in relation to the new Common National Curriculum Base of 2018, teaching practices and the teaching-learning process in most subjects. The main point of convergence between the studies is the emphasis that the researchers place on the main potential presented by the reformers, which would be the creation of a new high school, more attractive to students, through the autonomy of choosing the Training Itinerary, which did not take place, due to a lack of infrastructure, given that the reform did not present efficient proposals for this demand.

Keywords: 2017 High School Reform; New High School; Law 13. 415/17.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise crítica dos estudos científicos que investigaram as alterações, desdobramentos, consequências e impactos da Reforma do ensino médio, a partir de 2016. Buscamos sintetizar e apresentar um balanço desses trabalhos acadêmicos, que se dedicaram a examinar os possíveis impactos da reforma na última etapa da educação básica. Para delimitar nosso estudo, consideramos o período de 2017 a 2022, uma vez que 2017 marcou a implementação legal da reforma e 2022 representa o último ano completo que pode ter suas publicações examinadas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, definida por Gil (2008) como “aquelas em que as variáveis não abrangem dados numéricos e os temas são investigados em profundidade, sendo fundamental a interpretação dos dados obtidos”. A perspectiva metodológica desta pesquisa dialoga com os ensinamentos de Romanowski e Ens (2006) os quais conceituam que “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. Nesse sentido, nos pautamos também em Soares (1999, p. 4, *apud* Romanowski; Ens, 2006, p. 40) que definiu estado da arte “[...] como pesquisa de caráter bibliográfico com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área de conhecimento”. Destacaram aquelas pesquisadoras que análises do tipo estado da arte têm a faculdade de “indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais [...]” e que:

faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Desta forma, o estado da arte caracteriza-se como aparato de relevo na constituição do arcabouço teórico de qualquer área de conhecimento, porque busca identificar os aportes mais significativos da construção da teoria e prática pedagógica, podendo apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, suas lacunas de dispersão, sobretudo, “identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focaliza” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Citado por Romanowski e Ens (2006), Lüdke (1984, p. 80) indicou a necessidade de se realizar estados da arte no seminário “A Didática em Questão”, porque para ela, esse tipo de pesquisa “pode constituir um marco histórico, de uma área de conhecimento possibilitando verificar sua evolução”. Percebe-se desta forma a importância desse tipo de pesquisa, objeto de estudo da professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, que ratifica:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que

se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Sintetiza Ferreira (2002) que os acadêmicos que desenvolvem esses estudos são “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso”. Consequentemente, tem a obrigação “de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade”. Nesse sentido, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento que se torna mais relevante, ao mesmo tempo em que desenvolve de certa perspectiva a avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Nesse contexto, essa proposta de dissertação está organizada em três capítulos com as seguintes disposições: no primeiro capítulo, são apresentadas as principais informações sobre o processo de levantamento bibliográfico. Esse levantamento foi feito utilizando quatro dos principais portais de publicações e acervos científicos no Brasil. Realizamos essas pesquisas no primeiro semestre de 2023, ao longo dos seis primeiros meses do ano. Utilizamos três descritores principais: reforma do ensino médio de 2017, Novo Ensino Médio e Lei 13. 415/17. Para selecionar e filtrar os resultados, utilizamos as "aspas duplas" e os operadores booleanos, que se mostraram eficientes na obtenção dos subsídios necessários para a revisão da literatura nos parâmetros desejados para este estudo. Com base nesses critérios, essa seção da pesquisa tem como objetivo explicar os resultados da análise das 6.706 produções científicas que embasam este estudo.

O segundo capítulo evidencia minuciosamente o que as pesquisas indicam acerca do NEM. Serão apontados os principais problemas relacionados à tramitação da MP 746/2016 que instituiu a Reforma do Ensino Médio; será explicado como a reforma foi transformada na Lei 13.415/2017. Detalharemos como foi organizado o currículo do Novo Ensino Médio, de acordo com essa lei. Serão destacadas as alterações feitas na LDB e, por fim, será apresentada uma análise crítica sobre os temas centrais encontrados no levantamento bibliográfico, conforme classificação, disposição e organização das pesquisas à luz do referencial teórico adotado.

Para a complementação do estado da arte sobre o NEM, no terceiro capítulo será apresentada uma síntese das principais legislações e regulamentações dos novos currículos dos estados brasileiros e do Distrito Federal, que são alvitre da reforma do ensino médio de 2017. Como desfecho do exame das leis e normas regulamentares dos entes federativos do Brasil, serão apontadas as semelhanças e diferenças mais proeminentes dessas legislações e regulamentos curriculares, para uma melhor análise, estudo e publicitação dos pontos mais relevantes dessas construções legislativas, estruturais e governamentais que

fundamentam as bases e a identidade do Estado brasileiro, dos sistemas de ensino e consequentemente orientam e comandam a sociedade e o país.

2 PONTO DE PARTIDA: ORGANIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS E DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Compreende-se que a pesquisa científica é uma prática social de interação, integração e de desenvolvimento contínuo. Nesse sentido, todo e qualquer estudo científico tem como ponto de partida a tomada de conhecimento sobre o que vem sendo produzido sobre a temática e/ou determinado campo de investigação para que se possa promover o necessário aprofundamento das noções iniciais, assim como pressupostos metodológicos, epistemológicos e teóricos.

Desse modo, a revisão de literatura acerca do que vem sendo produzido sobre o novo ensino médio foi realizada com base nas seguintes diretrizes: a) definição de um marco temporal, b) seleção dos descritores e c) definição das bases de dados onde as buscas seriam realizadas. Em razão da vastíssima produção científica acerca do ensino médio, optou-se pela seleção de produções publicadas entre os anos de 2017 e 2022, por corresponderem ao período de tramitação da MP 746/2016 e anos posteriores de implantação e complementação do NEM - Novo Ensino Médio, podendo ser, por tais razões, um recorte temporal viável e coerente de análise do ponto de vista epistemológico e científico. Busca-se, nesse contexto, a análise crítica das produções textuais derivadas das pesquisas/estudos científicos dos processos de instauração/incremento da reforma do ensino médio de 2017, nas 26 Unidades da Federação e no Distrito Federal.

Esta pesquisa tem como objetivo geral realizar um levantamento abrangente e consistente dos estudos e pesquisas acadêmicas realizadas sobre a reforma do NEM. Nosso foco está nas mudanças curriculares, estruturais e institucionais, bem como nas leis e ações complementares que fundamentam e implementam esse projeto. Reconhecemos a importância de uma análise crítica e construtiva dessas produções científicas, e acreditamos que suas contribuições são essenciais para enfrentar os desafios da educação básica nas séries finais. Além disso, buscamos promover o diálogo sobre as questões que surgem como problemas nesse contexto. Por fim, pretendemos divulgar os resultados dessas pesquisas realizadas dentro do período estabelecido.

Em segundo lugar, foram definidos quatro (04) sites como referência nas buscas dos textos produzidos das pesquisas acadêmicas diretamente relacionadas ao tema deste estudo, são eles: Banco Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); portal de Periódicos Científicos Scielo e Google Acadêmico. Esses sites foram selecionados conforme os objetivos do estudo, o alinhamento do projeto com a orientadora e, principalmente, porque foi constatado através de estudos preliminares que eles são os mais

utilizados e apontados como mais importantes e como referência para pesquisas científicas, sendo recorrentes nas seções de revisão de literatura. De modo complementar, avaliamos artigos de autores ligados ao GT de Políticas Educacionais da ANPEd publicados em revistas qualificadas, que dialogam com nossa base teórica e que focaram em nosso objeto de estudo.

Como critérios, foram selecionados apenas artigos vinculados à área da Educação, e definidos como descritores ou palavras-chave deste estudo, bem como para as buscas, os termos: Reforma do ensino médio de 2017 (REM), Novo Ensino Médio (NEM) e Lei 13 415/17. Intenciona-se, dessa maneira, realizar o estado da arte dessas produções, de forma que seja possível cotejar as diferentes compreensões acerca das consequências da implementação do NEM enquanto etapa final da educação básica. A partir das definições dos principais elementos que formam o conjunto de diretrizes dessa pesquisa, apresentados acima, foi iniciada a sequência de análises e estudos de levantamento de dados e coletas de informações para a revisão bibliográfica desta pesquisa.

A busca realizada em 28 de abril de 2023, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor: “Reforma do Ensino Médio de 2017”, encontrou 49 resultados, divididos em 34 Dissertações de Mestrado e 15 Teses de Doutorado. Com o descritor “Novo Ensino Médio” foram apresentados 28 resultados, com 19 Dissertações e 08 Teses de Doutorado. Já com o descritor “Lei 13.415/2017” foram descobertos 15 resultados, entre 08 Dissertações e 07 Teses de Doutorados. Em síntese, as buscas nesse site, segundo os parâmetros pré-definidos, resultaram em 93 resultados, que foram analisados e terão suas principais informações apresentadas nos capítulos subsequentes.

A pesquisa realizada na data de 12 de maio de 2023, no site do Banco Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi feita com a utilização de “aspas duplas” para uma delimitação necessária. Nas buscas com o descritor: “Reforma do Novo Ensino Médio de 2017”, foram encontrados 284 resultados, divididos em 196 Dissertações de Mestrado e 68 Teses de Doutorado. Com o descritor “Novo Ensino Médio” foram apresentados 186 resultados, com 101 Dissertações e 51 Teses de Doutorado. Com o descritor “Lei 13.415/2017” foram descobertos 37 resultados, entre 25 Dissertações e 09 Teses de Doutorados. Em epítome, segundo os parâmetros pré-determinados, as buscas nessa plataforma resultaram em 507 resultados.

A investigação realizada em 25 de maio de 2023, no Portal de Periódicos Científicos Scielo, com o descritor “Reforma do Ensino Médio de 2017”, encontrou 08 artigos. Com o descritor “Novo Ensino Médio”, foram apresentados 06 textos. Já com o descritor “Lei 13.415/2017”, foram descobertos 03 resultados. As buscas nessa plataforma, segundo os parâmetros definidos em epígrafe, resultaram em 17 itens, que foram avaliados e, segundo os critérios de organização, temática e relevo, terão seus dados informados no desenvolvimento desta pesquisa, nos capítulos subsequentes.

As pesquisas no site Google Acadêmico realizadas em 10 de junho de 2023, com o uso do descritor Novo Ensino Médio, no primeiro momento, apresentaram aproximadamente 6.830 resultados, distribuídos em 100 páginas, com dez (10) artigos no máximo em cada uma delas. Ao utilizar o descritor: Reforma do ensino médio de 2017, foram listados aproximadamente 56.700 textos. Já com a utilização do descritor “Lei 13.415/2017”, a busca revelou aproximadamente 10.100 temas. O resultado total de textos publicados apresentados nas primeiras pesquisas foram 32.950, número muito alto de textos para serem analisados, necessitando de uma ou mais seleções para que se alcance um quantitativo adequado à composição desse projeto como epistemologicamente aceitável e relevante para as comunidades acadêmica, escolar e sociedade civil.

Devido aos altos índices de texto apresentados nas primeiras pesquisas, no dia 12 de junho de 2023, foi realizada nova inquirição no portal Google Acadêmico, com a utilização das aspas duplas como ferramenta de filtragem dos resultados. Nessa data, para o descritor “Reforma do Ensino Médio de 2017” foram apresentados 247 resultados, para o descritor “Novo Ensino Médio”, houve 6.450 incidências, já para o descritor “Lei 13 415/17” foram apresentados 535 temas de artigos. O resultado total de textos encontrados nesse dia foi de 7.232, constituindo-se ainda um número elevado, necessitando desta forma de algumas filtrações, para a obtenção de números viáveis de análise.

Destarte, para a realização dessa revisão bibliográfica com números cientificamente consideráveis e dentro das possibilidades de tempo, recursos econômicos e humanos, do pesquisador e do programa de Mestrado, foram utilizados para filtragem e seleção dos muitos textos encontrados, os “operadores booleanos” definidos pelos pesquisadores Pizzani; Silva; Bello; Hayashi (2012) como termos em inglês, entre eles, os mais utilizados são: AND, OR e NOT, e significam respectivamente, E, OU e Não.

Ressalta-se que eles não são palavras-chave, mas ao serem acionados podem proporcionar maior grau de precisão nas buscas. Por tais razões, devem ser escritos em letras maiúsculas. O termo “AND” funciona como a letra “E” produzindo a intercessão de dois descritores, mostrando apenas os artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. O operador booleano “OR” funciona como o termo “OU”, mostrando a união dos conjuntos, ou seja, a base de dados fornece a lista dos artigos que contenham pelo menos uma das palavras. Este termo aumenta a sensibilidade da busca. No caso do operador OR, as buscas devem acontecer com palavras-chave sinônimas. Já o operador NOT inclui o primeiro termo e exclui o segundo termo da pesquisa.

As pesquisas desenvolvidas a partir dos descritores informados e com a utilização dos operadores booleanos, “AND e OR”, no dia 15 de junho de 2023, tiveram os seguintes resultados: no Banco Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram destacadas; 16 Dissertações de Mestrado e 02 Teses de Doutorado. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionadas; 73 Dissertações de Mestrado e 18 Teses de Doutorado. No

Portal de Periódicos Científicos Scielo, foram identificados 17 artigos. Já no portal de buscas Google Acadêmico, foram apresentados 16.630 temas de artigos.

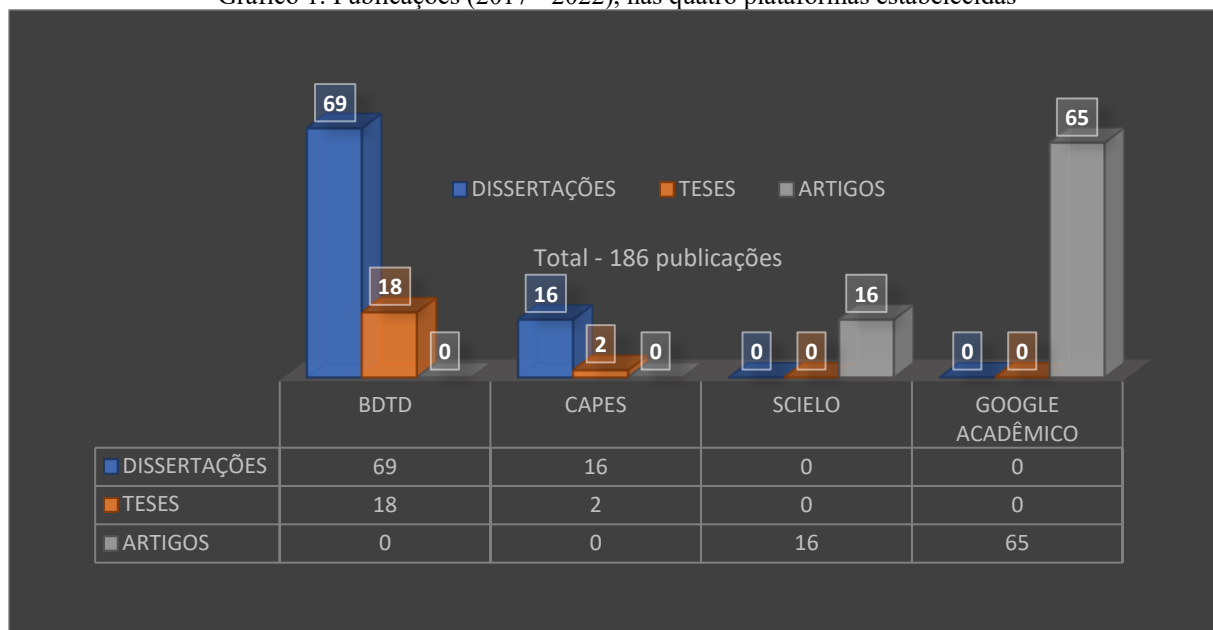
Os resultados obtidos com a utilização dos operadores booleanos no Google Acadêmico não atenderam às expectativas de redução dos resultados de publicações. Na verdade, o número total de resultados foi muito maior do que o obtido ao utilizar as aspas duplas como ferramenta de seleção. No entanto, o site oferece outra opção de filtragem, com base na tipologia do artigo, com o título "Artigos de revisão". Tal opção permitiu uma triagem mais precisa após todos os processos de filtragens — como a retiradas de resultados duplicados, temas divergentes que apenas citavam os descritores desta pesquisa e publicações que não foram realizadas dentro do recorte temporal estabelecido. Nestes termos, foram selecionados deste site 21 textos do descritor “Reforma do Ensino Médio”, 42 escritos para o descritor “Novo Ensino Médio” e 01 artigo para o descritor “Lei 13 415/17”, totalizando 64 publicações.

Esses números representam um índice viável para o exame em forma de amostragem. Portanto, utilizaremos os resultados dos mecanismos de buscas e seleção descritos anteriormente. Porquanto, serão estudados, avaliados e mapeados, servindo como fundamento para essa pesquisa do tipo Estado da Arte do Novo Ensino Médio, o número total de 189 produções científicas, que sobejaram dos refinamentos já apresentados. Em tese, passarão por análise, exames e mapeamento, os seguintes quantitativos de textos, segundo suas fontes de origem:

- 88 Textos da BDTD
- 18 Textos do portal da Capes
- 16 Artigos do site da Scielo, e;
- 64 textos do Google Acadêmico.
- Totalizando 186 produções científicas.

Desenvolvemos a Tabela 1 e o Gráfico 1 (a seguir), apresentando a distribuição ou mapeamento das pesquisas geradoras dos textos analisados, para que sejam visualizados de forma mais dinâmica os principais polos de pesquisas que tiveram como objeto de estudos o NEM, decorrente das alterações legislativas de 2016 e 2017 no cenário nacional, segundo suas unidades da federação. A partir das representações, buscamos estimular a reflexão sobre as razões da organização espacial e geográfica desses centros de pesquisas no território brasileiro, suas potencialidades, fragilidades e quais as contribuições que essas pesquisas apresentaram e representam para a educação básica e superior do país.

Gráfico 1. Publicações (2017 - 2022), nas quatro plataformas estabelecidas

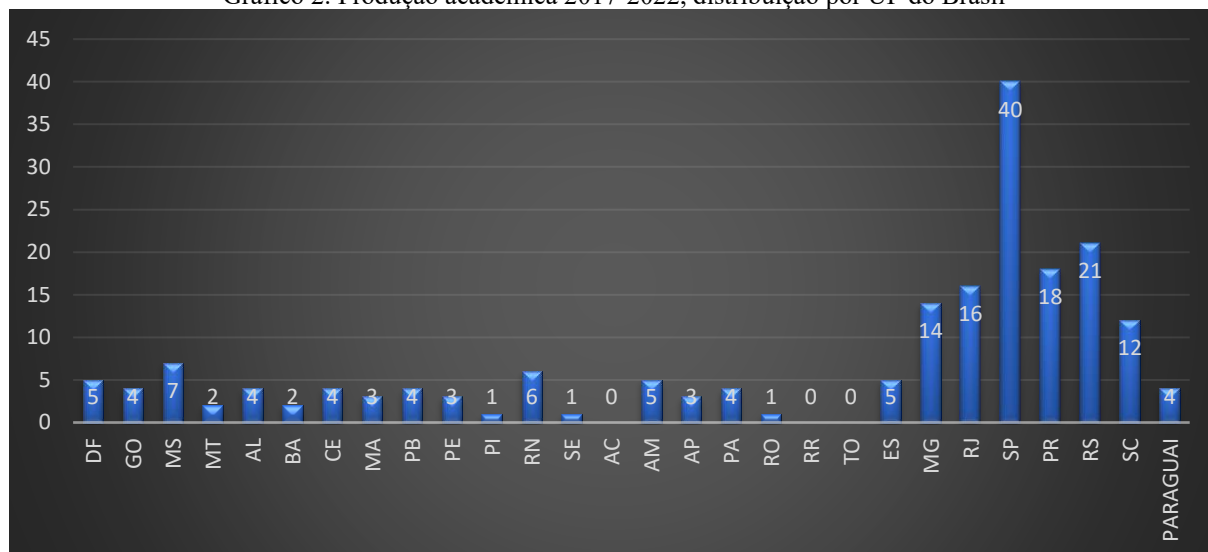


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

As informações dos Gráficos 1 e 2, apresentam a concentração das pesquisas sobre a REM na região sudeste, com destaque para São Paulo, com quarenta e duas (40) pesquisas, seguido pelo Rio de Janeiro, com dezessete (16) publicações, Minas Gerais, com quatorze (14) estudos científicos e o Espírito Santo, com sete (07) textos. Esses dados confirmam a centralidade que essa região possui no cenário nacional em relação à produção acadêmica e o desenvolvimento de estudos relacionados à etapa final da educação básica.

Essa produção reverbera o desenvolvimento econômico e socioeducativo bastante desigual das regiões do Brasil, atrelado à alta concentração e à circulação de capital, produzido a partir dos ciclos econômicos e da concentração muito forte dos setores industrial, de produção e prestação de serviços, na região sudeste do país.

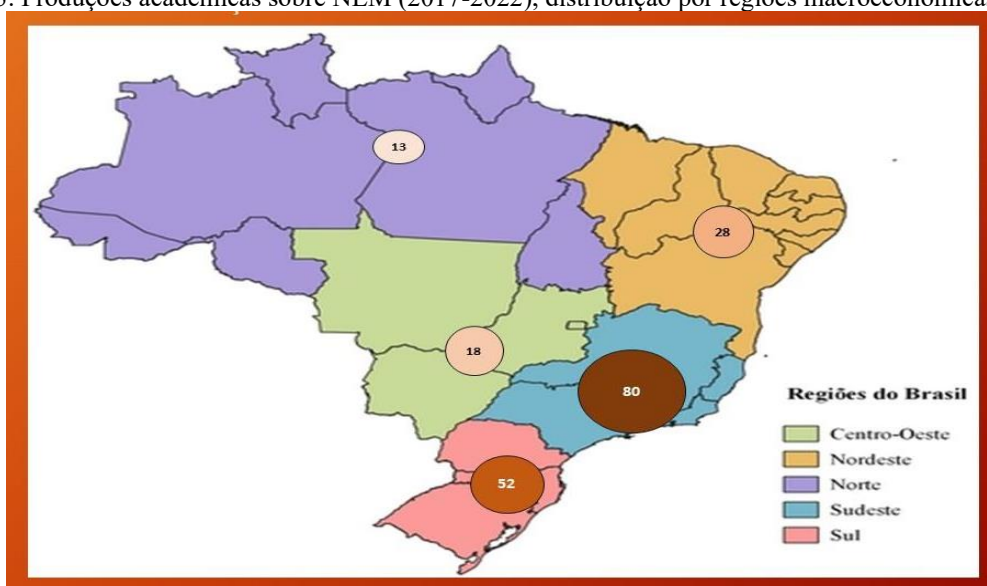
Gráfico 2. Produção acadêmica 2017-2022, distribuição por UF do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Corroborar com nosso entendimento e afirmações o fato de ser a região sul a segunda com maior concentração de pesquisas sobre a temática que constitui o objeto do nosso estudo. Foram encontradas vinte e duas (21) produções no Rio Grande do Sul, dezoito (18) no Paraná e doze (12) em Santa Catarina. Essas informações demonstram que os maiores centros urbanos e socioeconômicos também são os maiores produtores de estudos sobre a educação básica, em particular sobre o NEM. Para além dos locais de concentração dos polos científicos do Brasil, essas informações apresentam que existem grandes lacunas referentes às análises acerca desse tema, principalmente na região Norte do país, com apenas treze (13) produções científicas, como pode ser visualizado melhor no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3. Produções acadêmicas sobre NEM (2017-2022), distribuição por regiões macroeconômicas do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As questões ou problemas relacionados às pesquisas científicas que não são realizadas, é que elas são ferramentas ou instrumentos com a capacidade, obrigação e potencialidade de, no mínimo, registrar, analisar e problematizar, à luz dos conhecimentos científicos desenvolvidos ao longo da história, os pontos relevantes para a melhoria e desenvolvimento da educação do país (Forquin, 1993). Por exemplo, planos de gestão, políticas curriculares, implantação e implementação do NEM. Ou seja, as principais características relacionadas às concepções, dificuldades, desafios e soluções encontradas pelos múltiplos atores de determinados estados brasileiros e de muitas comunidades escolares, estão deixando de ser registradas, estudadas e discutidas. Especificamente, entende-se que não foram realizadas pesquisas acadêmicas, no mínimo, em três estados da região Norte do Brasil: Acre, Roraima e Tocantins, como foi destacado na Tabela 1 e informado no Gráfico 2, porquanto, não foram encontradas nenhuma publicação de pesquisa nessas respectivas unidades da federação. Esse assunto será retomado com maiores minúcias no capítulo três desse estudo.

Destarte, elaboramos o Quadro 1, que exhibe os números de produções segundo a UF do Brasil, entretanto, acrescentamos as informações: Universidades, Institutos Federais, faculdades e revistas científicas onde foram desenvolvidos/publicados os estudos que servem de base para este estado da arte do NEM. Ao examinar essa tabela, percebe-se que o maior número de publicações está ligado às Universidades Federais dos estados brasileiros e, como se trata da temática educação básica, foi determinado que utilizaríamos como fundamento bibliográfico os trabalhos ligados aos centros de educação.

Com relação aos artigos apresentados no Quadro 1, que foram selecionados nos sites Scielo e Google acadêmico, destacam-se as publicações das revistas: E-Curriculum; Educação da PUC/SP; da UFSM/RS; Thema; Educação Contemporânea; Metodologia e Aprendizado/SC.; Educação e Pesquisa/DF; Exitus; Signus e Sertanias. Importante ressaltar a presença de quatro (4) artigos que tem como local de origem o Paraguai, isso ocorreu porque no portal de origem, foram apresentadas como fontes das publicações as revistas: Unita; Unida e Educação Geográfica, como originárias desse país, não obstante, entendemos como pertinente apontar essas informações, apesar de os textos só estarem na base de dados desta pesquisa porque foram encontrados em portais de pesquisas nacionais e em versão escrita em português do Brasil.

Em consonância com as informações já disponibilizadas nas diversas formas até o momento, dos dados pesquisados, selecionados, combinados e organizados, realizamos mais um aparelhamento, através da classificação pelos assuntos nos quais os pesquisadores desenvolveram suas pesquisas. Após os exames dos textos, muitas reflexões e ponderações, foram sintetizados treze (13) temas ou temáticas centrais, que comportam alguns subtemas de estudos. Muitos desses estudos são entrelaçados com outros temas, sobretudo, buscamos o agrupamento conforme as características predominantes ou dos textos que

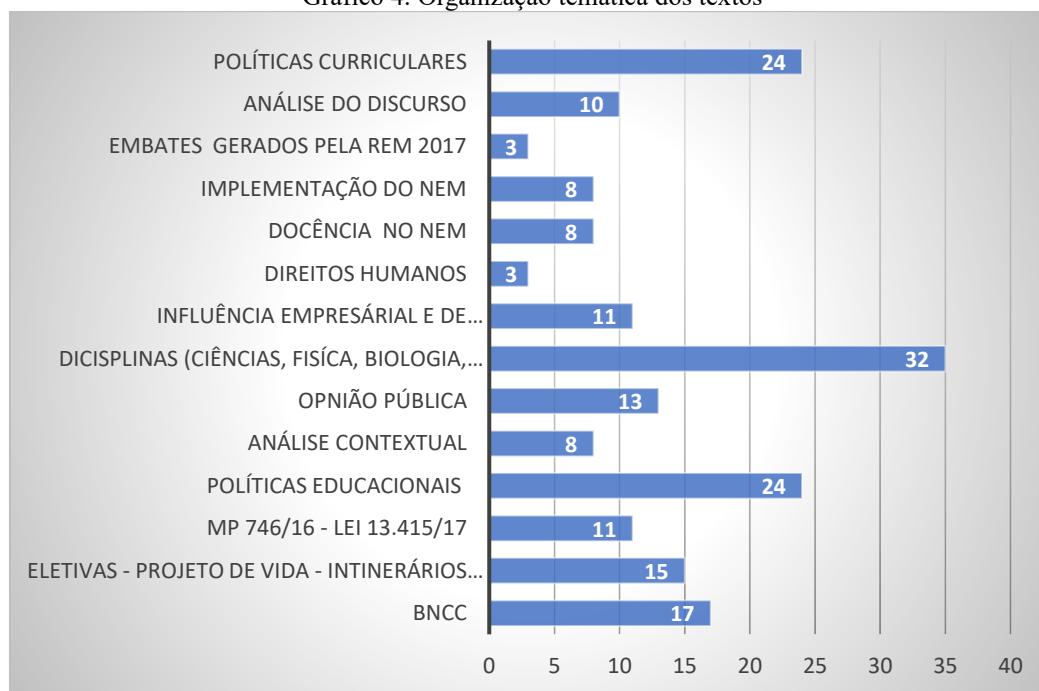
apresentam maiores convergências temáticas, textuais, de referenciais teóricos e/ou metodologias de pesquisas.

Os escritos que compõem os temas centrais, apresentados acima, terão suas principais características, metodologias, referenciais teóricos, percursos de desenvolvimentos e conclusões, sintetizados no próximo capítulo. No sentido de desenvolvermos uma revisão de literatura relevante, que apresente os principais elementos e componentes que constituíram as estruturas científicas e epistemológicas das pesquisas; seus objetivos, aspirações, conclusões e críticas que originaram as produções textuais selecionadas sobre a REM e o NEM. Todavia, por se tratar de uma análise bibliográfica que é a essência de uma pesquisa do tipo estado da arte, ao final, iremos expor respeitosamente nossas observações, apontamentos, conclusões e críticas de forma construtiva.

3 A ENCRUZILHADA DA ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS A RESPEITO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Conforme afirmamos no primeiro capítulo e o título dessa seção ratifica, temos a difícil missão de apresentar as principais ou mais relevantes informações das produções científicas selecionadas para compor o arcabouço bibliográfico dessa pesquisa. Como explicado anteriormente, organizamos os textos em quatorze (14) temas centrais formados por estudos que possuíam temas similares ou que convergiam em uma ou mais ideias. O volume de textos agrupados nos temas centrais, estão dispostos no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4. Organização temática dos textos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Para maior e melhor compreensão dos fatos e eventos que ocorreram e são importantes para o contexto da reforma do ensino médio (REM) de 2017 e para o Novo Ensino Médio (NEM), vamos desenvolver essa revisão de literatura apresentando os escritos em ordem cronológica, e não pelos temas com maior número de publicações. Dito isso, iniciamos com as pesquisas que analisaram a tramitação da Medida Provisória (MP) 746/2016 e sua convenção na Lei 13.415/2017.

3.1 A MEDIDA PROVISÓRIA 746/16 À LEI 13.415/17

Esse grupo agregou sete (7) produções, expostas no Quadro 2, na próxima página, em que os autores retomam o contexto histórico legislativo federal de 2013, quando ocorreu a proposição do Projeto de Lei (PL) de nº 6.840, de autoria do Deputado Federal Reginaldo Lopes do (PT), que determinava o aumento da carga horária do Ensino Médio (EM), mudanças na estrutura curricular com flexibilização na terceira série para incluir formação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2013), que poderia ser ofertada em parceria com a iniciativa privada. É relevante afirmar que esse projeto não chegou a ser votado, mas partes de suas proposições foram contempladas na MP 746/16 (Brasil, 2016a), “uma legislação ainda mais alinhada aos princípios da flexibilização, como estratégia econômica e política do capitalismo contemporâneo” (Araújo Junior, 2020, p. 17), e que foi sancionada como Lei Ordinária de nº 13.415, de 17 fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

Para o melhor entendimento das questões que envolvem a REM de 2017 e o NEM e suas dimensões, é necessária a contextualização dos principais fatos políticos no cenário nacional que propiciaram essas mudanças do ensino básico brasileiro. Araújo Júnior (2020) utilizou o termo “Golpe”, referindo-se ao processo de Impeachment, quando os parlamentares brasileiros aprovaram a deposição da Presidenta Dilma Rousseff, no dia 31 de agosto de 2016, e, a partir de então, o seu vice Michel Lúlia Temer assumiu e passou a implementar um conjunto de reformas no Estado brasileiro. Para Löwi (2016, p. 62), tratou-se de um “golpe pseudolegal, supostamente dentro do Estado de direito, mas com restrições cada vez maior dos direitos”, tendo como principal atributo de ilegalidade a ausência de crime de responsabilidade fiscal.

Aponta o pesquisador que a construção do golpe de estado de 2016 foi registrada pela produção cultural cinematográfica brasileira¹. O movimento, impulsionado por denúncias de corrupção que envolviam grande parte da classe política, culminou em um amplo processo de rejeição da Presidenta eleita que, além de enfrentar os desgastes políticos do seu partido (PT), que havia estado no poder por quatorze (14) anos, enfrentava um longo período de recessão econômica e a oposição do próprio vice-presidente, que mantinha relações próximas com o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha

¹ Ver o documentário “Democracia em vertigem”. Direção: Petra Costa; produção: Busca Vida Filmes; Violet Films, 2019. Documentário, 2h 1m.

(PMDB), responsável por aceitar o processo de *Impeachment*, alegando que a presidenta havia cometido crime de responsabilidade fiscal.

Neste contexto, as pesquisas agrupadas nesta temática, exibidas no Quadro 2, em síntese, buscaram desenvolver a análise crítica revelando “as tramas políticas e econômicas construídas no capitalismo contemporâneo e que têm impactado a educação escolar no mundo, principalmente nos Estados periféricos do capital, como o brasileiro” (Araújo Junior, 2020, p. 19). Trata-se de estudos qualitativos de análise bibliográfica e documental.

As investigações apontaram a relação das reformas educacionais com as mudanças no mundo do trabalho e as exigências do mercado para a formação do trabalhador, este submetido a uma educação cada vez menos propedêutica e mais mercantilizada e profissionalizante. Motta e Frigotto (2017) indicaram os elementos da “reforma” educacional de 2017, que “expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente”. As produções textuais desse tema evidenciaram a REM como um tríplice retrocesso na educação básica. Constatando que tal “urgência” da MP 746/16 teve como pano de fundo a administração da “questão social”, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominarem o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana.

Nesses termos, a flexibilização e o esvaziamento do currículo do ensino médio resultaram na corrosão do direito à educação, que agregado às outras medidas do governo de Michel Temer, como a restrição dos gastos públicos primários (DRU)², e as reformas trabalhista e da previdência), que buscam asfixiar o “gasto” social estatal para aprofundar o ajuste fiscal, garantindo melhores condições de acumulação dos setores rentistas do capital. Trata-se de uma política das “elites neoconservadoras e neoliberais que assumiram o poder com o golpe político-midiático-jurídico de agosto de 2016” (Lima e Maciel, 2018, p. 01), ações integradas que aumentaram o abismo da desigualdade social do país e produziram um momento de enorme instabilidade.

3.2 EMBATES GERADOS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017.

Em sequência, apresentamos os quatro (4) estudos que foram selecionados, dentro dos critérios apresentados no capítulo anterior que examinaram os enfrentamentos desencadeados pela reforma do

² Desvinculação de Receitas da União (DRU), autorizou o governo federal a investir em gastos sociais (educação e saúde) 30% a menos das receitas da União, o que na prática reduzirá a aplicação em educação menos dos 18% previstos na Constituição. O artigo no site da Carta capital, publicado em 22 de novembro de 2016, a PEC que deu origem a **emenda constitucional nº. 95** “limita o aumento dos gastos públicos no futuro, que não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior”. Mas “como o Produto Interno Bruto voltará a crescer em algum momento, com o limite de gastos, o Estado se contrairá necessariamente. Além disso, investimentos públicos essenciais e estratégicos, como em saúde, educação e assistência social, sofrerão um grande impacto. Isso ocorrerá, pois atualmente essas áreas já precisariam de mais investimento. Sob o novo regime, terão ainda menor possibilidade de serem incrementadas, afetando de forma desproporcional as populações mais vulneráveis”. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/a-pec-55-que-tramita-no-senado-e-a-pec>>. Acesso em: 24 jun. 2018 (Lima e Maciel, 2018, p. 05)

ensino médio de 2017. Os textos dessa temática abordaram o caráter no qual foi instituída essa reforma, por meio do instrumento de medida provisória, fato que ratificou o perfil e o alinhamento político neoliberal (Santos, 2011, p.142 *apud* Cardozo, 2020, p. 2), do presidente da república Michel Temer. Tal ação foi questionada até mesmo no âmbito jurídico, com envio de Ações Diretas de Inconstitucionalidade, questionando o mérito da MP 746/16 (Brasil, 2016b; 2016c), por se tratar de uma das mais importantes etapas da educação básica do país, que contém um enorme histórico de lutas dos múltiplos órgãos da sociedade formadas pela classe trabalhadora, (sindicatos, partidos políticos, agremiações estudantis, associações de pais e mestres etc.), na busca por políticas democráticas, pautadas no diálogo e transparência em todas as esferas dos órgãos que regem a educação do país, para que dessa forma se garanta parâmetros de qualidade segundo as determinações da Constituição Federal de 1988. Nesse desígnio, essas instituições se mobilizaram outra vez, como veremos a seguir.

As pesquisas de Amorim (2018); Carvalho (2019); Zago (2020) e Borduchi (2021) apresentaram, primeiramente, uma retrospectiva histórica, na perspectiva de revelar os desígnios dos legisladores brasileiros com as sucessivas reformas educacionais ocorridas no Brasil. Para a construção destes estudos, foram desenvolvidas análises bibliográficas, documentais, além de entrevistas com representantes de setores públicos e de movimentos sociais e acadêmicos. A questão central das perquirições foi: como se deram os principais embates entre os atores envolvidos na discussão da reforma do ensino médio no Brasil em 2016? Tendo como objetivo principal analisar essas disputas através da identificação dos aspectos mais relevantes da discussão, pela descrição dos atores envolvidos, pela análise das coalizões, dos recursos de poder por elas utilizados e pela compreensão da dinâmica dos conflitos entre elas.

Para fundamentar suas análises, os autores supramencionados utilizaram o Modelo de Coalizões de defesa, que ocorre com “atores compartilhando crenças do núcleo político que coordenam suas ações de uma maneira não trivial para influenciar o subsistema da política [sobre o qual atuam]” (Jenkins-Smith *et al.*, 2017, p. 147 *apud* Carvalho, 2019, p. 29).

Tais estudos tiveram como foco principal a compreensão do processo político através da análise da interação de diferentes atores, agrupados em facções, que procuram, com base em suas crenças, influenciar as decisões sobre um determinado tema. Carvalho (2019) sintetizou o movimento analisado por ele da seguinte maneira:

Movidos por um sentimento de repulsa contra o sucateamento de muitas instituições de ensino do âmbito público e por demandas por melhores condições de trabalho e salários dos docentes e demais profissionais da educação, diversos grupos se uniram e realizaram em todo o Brasil mais de mil ocupações de escolas e universidades como forma de resistência e protesto quanto à essas questões. Na pauta desses movimentos, incluiu-se também as expectativas negativas de muitos destes grupos a respeito da reforma do ensino médio. Com relação às ocupações de escolas de educação básica e de universidades, esses atos foram praticados e defendidos por um número grande de alunos, funcionários, pais e professores contrários a esta reforma (Carvalho, 2019, p. 18).

As perspectivas teóricas empregadas por Amorim (2018); Carvalho (2019), Zago (2020) e Borduchi (2021) passaram por Bourdieu (2006) para pensar disposições, disputa e o papel da instituição escolar, e por Thompson (2001) para pensar o conflito social. Foram realizados estudos qualitativos, de cunho analítico. Para as análises, fez-se uso da análise de conteúdo. A partir dos resultados, foi possível compreender a dinâmica de disputas entre os atores, que foram divididos entre: coalizão pró-reforma e coalizão antirreforma. Após o processo de análises, concluiu-se que os principais pontos de dissensão que fomentaram embates foram: o fato de ter sido promulgada por uma medida provisória, o que acelerou e limitou o amplo debate e a possibilidade de participação de mais atores na discussão; a falta de um planejamento concreto com relação ao orçamento para a implementação das alterações nela propostas; a diferença de prioridades de problemas entre as coalizões.

Para Amorim (2018), Carvalho (2019), Zago (2020) e Borduchi (2021), as audiências públicas, os embates no congresso federal e as ocupações das escolas, apresentaram dados, informações e posicionamentos levantados/coletados, estudados e interpretados à luz dos referenciais teóricos apresentados, que marcaram um tempo/espço do percurso da história da educação no Brasil, e mostraram que a escola, como instituição pública, tem sido meio para que alcancem objetivos que nem sempre beneficiam a população e, com isso, ainda desempenha, em diferentes níveis — a depender do contexto — o papel de instituição que legitima e reproduz formas de desigualdades.

O ponto principal dessas pesquisas é a defesa de que uma educação pautada em ideais legitimamente democráticos seja essencial para o desenvolvimento nacional, em seu sentido pleno (Sen, 2000 *apud* Carvalho, 2019), e à promoção de mudanças estruturais na sociedade.

Os três autores salientam a importância de mais estudos que auxiliem na compreensão dos preceitos, ideias, fatos e situações que promovem as políticas públicas, principalmente relacionadas à educação, para que a informação, o conhecimento e a reflexão sobre essas questões possam ecoar como essência e informar o desenvolvimento de políticas públicas positivas para o Brasil.

3.3 OPINIÃO PÚBLICA

No que tange à comunidade escolar, foi impactada de forma direta com a reforma e não teve direito de contestação ou maiores esclarecimentos, restando a ela absorver as muitas informações e mudanças, a obrigação de adaptar-se às transformações e produzir resultados segundo as aspirações de quem estabeleceu a famigerada reforma. Vamos examinar, através das pesquisas dessa subdivisão, quanto, como e o que os cidadãos sabem, compreendem e aprovam da reforma do ensino médio (REM) de 2017.

Os onze (11) estudos exibidos no Quadro 3, apresentam: perspectivas, visões, expectativas e análises críticas dos muitos agentes que formam a sociedade brasileira, divididos em grupos distintos como políticos, empresários, instituições sociais e comunidades escolares, formados por atores que estão muitas

vezes em posições diferentes e até antagônicas em relação à educação, aprendizagem e, no caso do objeto do estudo em pauta, o Novo Ensino Médio (NEM). Os estudos foram desenvolvidos segundo um liame de três principais sequências metodológicas: levantamento bibliográfico, exame documental e pesquisa de campo. Os dois primeiros procedimentos foram realizados a partir de portais de buscas e armazenamento de textos científicos e sites oficiais do governo federal brasileiro. As pesquisas empíricas dos presentes estudos foram realizadas através do uso de questionários e entrevistas semiestruturadas para o levantamento de dados.

Os pesquisadores buscaram as concepções de alunos, profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privadas, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confrontando-as com a proposta da Lei nº 13.415/17. Os estudos apresentam os principais aspectos dessa legislação, ressaltando que as mudanças mais significativas instituídas por ela dizem respeito unicamente à estrutura curricular, não havendo nenhum artigo relacionado à infraestrutura ou condições de trabalho dos professores e outros profissionais que atuam em escolas (Zamat, 2020). Sobre os impactos da REM de 2017, para a carreira docente ou para a formação de novos professores, a seguinte afirmação é bastante pertinente:

A clara fragmentação curricular proposta, diminuindo a obrigatoriedade de disciplinas, tende a prejudicar muito a carreira docente. Isso ocorrerá, pois, o aumento da oferta do ensino a distância, a possibilidade de experiências práticas valerem para emissão de certificados para os alunos e, inclusive, a clara abertura para parcerias público/privadas tendem a diminuir o contingente de jovens nessa modalidade de ensino, diminuindo assim o número de profissionais necessários, acarretando, inclusive, em uma queda nos cursos que ofertam a licenciatura (Andrade, 2019, p. 110).

Os pesquisadores também examinaram os discursos dos defensores do NEM, os anúncios publicitários e propagandas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) à luz dos principais estudos da temática ensino médio no Brasil, e que abordam tema como juventude e escolarização. Entre os textos utilizados como referenciais teóricos desse conjunto de estudos se destacam os de: Sposito (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto (2008), Saviani (2007), Arroyo (2014).

Nesse sentido, argumenta Cardozo (2020), que a reforma foi imposta à sociedade brasileira, principalmente às comunidades escolares, acena para a valorização da formação das classes subalternas enquanto mão de obra barata, fadada a subempregos, porquanto, impossibilita que os jovens das escolas públicas tenham uma formação integral, que dê acesso ao conhecimento historicamente acumulado de diferentes áreas do conhecimento, aumentando o distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e privado, prejudicando bastante um projeto que aumente os índices de qualidade da escola pública. Tratando-se de uma reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento aos jovens da escola pública, e diminui as possibilidades de mobilidade social. Sobre os aspectos socioeconômicos da REM de 2017, o pesquisador David Breno Barros Cardozo, a partir de seus estudos, asseverou:

Esse tipo de formação fragmentada permeada por interesses mercadológicos confere à educação pública um caráter pragmático e utilitarista capaz de inviabilizar o acesso dos estudantes a uma formação superior de qualidade e, em se tratando do ingresso no mundo do trabalho permite a eles a possibilidade de serem inseridos em postos de trabalhos que não exigem elevada qualificação para o desempenho das funções, já que uma formação geral mínima associada a cursos específicos de capacitação profissional os tornam aptos para concorrerem as vagas precarizadas, temporárias e informais (Cardozo, 2020, p. 105).

Foi constatado pelos estudos agrupados sob esse tema, apresentados anteriormente no Quadro 3, que há muitas divergências entre o que foi disseminado pelos veículos de comunicação e pelas propagandas do governo federal e as reais mudanças da fase final da educação básica brasileira. Sobre as concepções dos muitos atores ligados ao ensino médio, essas pesquisas apontaram que, mesmo entre os mais informados e cientes das mudanças, havia muitas dúvidas e incertezas que causavam inquietações e temor. Neste sentido, os estudos foram relevantes ao confrontar os discursos dos reformadores, a lei que constituiu a REM e as pesquisas sobre o EM que delineiam as mudanças necessárias para sua melhoria. Deixando para os leitores a incumbência da análise crítica e posicionamento.

As pesquisadoras em suas considerações pontuaram que as novas configurações dirigidas à última etapa da educação básica convergem para uma formação destituída de sentido crítico e voltada para a aplicabilidade de conteúdos orientados por uma lista de competências e habilidades. O discurso de flexibilização é retomado na definição dos itinerários formativos, enfatizando o empreendedorismo como elemento chave para atender os requerimentos econômicos. Além disso, há forte tendência à privatização do ensino médio tanto por meio de parcerias com o setor privado para a oferta desses itinerários, quanto pela possibilidade de implementação de escolas públicas com gestão privada, como vem sendo anunciado pelo Governo de Minas Gerais.

Indo ao encontro dos estudos anteriores, Braga *et al* (2021) e Rodrigues (2021), desenvolvem suas pesquisas na perspectiva de refletir criticamente e estimular a reflexão sobre a reforma curricular do “novo” Ensino Médio de 2017, destacando a correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade organizada, no processo de elaboração, aprovação e execução da BNCC de 2017. A referência empírica de análise da pesquisa de Mestrado foi a implantação da REM de 2017 no cenário nacional e, particularmente no caso de Rodrigues (2021), no Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão, na região Nordeste do Brasil, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, tendo em vista a implementação desse referencial curricular nas escolas da rede pública.

As reflexões das pesquisas transcorrem, metodologicamente, de uma fundamentação teórica pautada na dialética materialista histórica e opta pela vertente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como base fundamental para interpretação do objeto de estudo. Do ponto de vista empírico, a pesquisadora Rodrigues (2021) afirma que ocorreu a manifestação como realidade concreta no processo de

implementação da Reforma no Maranhão, estado onde, pela pesquisa, constatou-se uma adesão acrítica por parte da Secretaria de Estado da Educação, sob a assessoria dos agentes em serviço dos interesses capitalistas, à BNCC.

Há um contexto diverso no Brasil, afirmam Braga *et al* (2021), e para atendimento de escolas urbanas e rurais, em cidades grandes e pequenas. Os modelos estudados não encontraram soluções para oferecer todos os conteúdos e trilhas possíveis em todos os estabelecimentos de ensino e a todos os estudantes, condicionando as ofertas aos conhecimentos dos professores em atividade em cada unidade escolar e as possibilidades de parcerias para além dos muros da escola. No caso do Brasil, deve-se observar as diferenças do ensino médio noturno e, em especial, dos jovens trabalhadores, para os quais a ampliação das exigências e da carga horária não deveria representar causas para o abandono escolar.

Destacam as pesquisadoras que a implementação da reforma deve considerar as situações dos jovens vulneráveis para evitar a democratização segregativa no Brasil. As políticas de formação também podem/devem incluir atividades formativas para os profissionais, seja para lidar com *bullying* e *cyberbullying*, seja para tratar de minorias ou populações historicamente discriminadas, como as populações negra, indígena e aqueles com a língua portuguesa como segunda língua, evitando vieses de comportamento dos educadores e vícios acumulados pelo sistema, marcado por desigualdades de acesso.

Por fim, Da Silva *et al* (2022) desenvolveram uma pesquisa com objetivo de abordar o processo de construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de contextos paralelos à Educomunicação, os pesquisadores destacaram que:

“O marco histórico para a Educomunicação foi em agosto de 2021, quando a Academia Brasileira de Letras (ABL) legitimou o termo “Educomunicação”, este passou a figurar na nova edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (6ª edição - VOLP) disponível exclusivamente na versão *on-line* no site da ABL e pelo aplicativo oficial. Nessa 6.ª edição contou com 382 mil entradas, mil palavras novas, incluindo a Educomunicação”. (Da Silva *et al*, 2022, p. 5-6). A definição consta a seguir:

1. Conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a educação), mediados pelas linguagens e recursos da comunicação, das artes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão.
2. Formação e atividade profissional do educador, relacionadas ao estudo e aplicação desses conhecimentos (Educomunicação, 2021, on-line, *apud* Da Silva *et al*, 2022, p. 5-6).

A problematização do objeto de pesquisa surgiu diante de exigências governamentais para implementação de uma Nova Base Curricular nas escolas de todo Brasil. É nesse panorama que se revela uma falta de relação com vetores pragmáticos, entre as temáticas BNCC/Educomunicação. A essência desta

pesquisa descritiva foi pautada em uma metodologia com revisão bibliográfica constante, cuja abordagem qualitativa oferecerá fundamentação teórica para posteriores pesquisas quantitativas.

Em dois anos de pesquisa, incluindo a coleta de dados, pretendeu-se resgatar e aprofundar aspectos pesquisados nas seguintes bases de dados eletrônicas: SciELO, Google Acadêmico, agregado a materiais bibliográficos e documentais como: livros, artigos científicos, dissertações e documentos nacionais que amparam a BNCC, sendo analisados por meio do método da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2006).

Do ponto de vista teórico, a leitura e síntese analítica das obras de autores basilares, como Martin-Barbero (2006), Baccega (2014), Soares (2016, 2018), Santos e Bonin (2017), que foram basilares para o desenvolvimento desta pesquisa, pois são referências que fundamentaram a interpretação dessa metodologia educacional. Destacaram-se, ainda, Melo (2000) e Freitas (2007) no contexto crítico ao processo de construção da BNCC.

Tais etapas foram essenciais para que se verificasse: vetores da Educomunicação na implementação da BNCC, “ausência de diálogo entre teoria (BNCC) e práticas (Educomunicação), ou seja, questões educacionais que deveriam ser equânimes” (Da Silva *et al*, 2022, p. 1).

Neste contexto, a educomunicação se torna uma área que tem se mostrando cada vez mais relevante, sobretudo quando se trata de trabalhos voltados à BNCC. Porque trabalha com a mediação de conteúdos, o que torna possível uma maior interação com o aluno e, conseqüentemente, um maior envolvimento com o que está sendo aprendido. Diante disso, alguns trabalhos que podem ser desenvolvidos para investigar a relação entre a educomunicação e a BNCC são: análise de materiais didáticos que utilizam a educomunicação como estratégia pedagógica; avaliação de projetos educacionais que envolvem a educomunicação; estudo de caso de iniciativas que utilizam a educomunicação como ferramenta de implementação da BNCC. Além disso, é importante considerar que a educomunicação é uma área em constante evolução, o que significa que novos trabalhos podem surgir à medida que novas tendências forem se estabelecendo.

Esse capítulo apresentou a síntese dos estudos selecionados segundo os requisitos apresentados no primeiro capítulo, com os desígnios de mapeamento, apresentação dos principais resultados, divulgação e publicidade das pesquisas e quando possível o desenvolvimento de uma análise crítica. Todavia, devido ao número elevado de pesquisas, e multiplicidade de perspectivas teóricas, nós restringimos à exibição dos pontos mais relevantes das pesquisas selecionadas, deixando para o próximo capítulo a análise das conseqüências do NEM nas Unidades da Federação do Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base bibliográfica desta pesquisa indica que a reforma do ensino médio de 2017 significou retrocesso em vários aspectos, em relação à nova Base Nacional Curricular Comum de 2018, às práticas docentes e ao processo de ensino aprendizagem da maior parte das disciplinas. O principal ponto de convergência das pesquisas é o destaque que os pesquisadores dão à principal potencialidade apresentada pelos reformadores, que seria a criação de um novo ensino médio, mais atrativo para os educandos, através da autonomia de escolha do Itinerário Formativo — que não se efetivou, por falta de infraestrutura, tendo em vista que a reforma não apresentou propostas eficientes para essa demanda.

As pesquisas indicaram foram asseverados que os moldes da reforma do EM atenderam prioritariamente aos interesses de um pequeno grupo político e econômico que tem a educação como mercadoria e ferramentas de controle/domínio, através da ideologia neoliberal, cuja principal característica é a manutenção da ordem social vigente com a manutenção dos privilégios de poucos em detrimentos dos direitos da maior parte da população brasileira.

Destarte, o grande volume de produções acadêmicas encontradas indica a relevância da temática, academicamente e socialmente, sobretudo representa a necessidade de aprofundamento nos exames e estudos desse objeto de pesquisa, para que ocorra um movimento de desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem no ensino médio brasileiro, que seja fruto da integração entre a academia e as comunidades escolares de educação básica do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Hyorrana Nascimento. O ensino de literatura na educação básica: um olhar para o novo ensino médio' 12/12/2022 112 f. Mestrado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UNB.

ALVES, Hyorrana Nascimento. Literatura nas escolas: ler literatura nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. 2018. 37 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Letras Português

ALVES, Paula Trajano de Araújo; DA SILVA, Solonildo Almeida. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: estado da arte das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos anos de 2018 e 2019 divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e109942902, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.2902. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2902>. Acesso em: 9 set. 2023.

AMARAL, George A. Educação Profissional e o Ensino Médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará / George Amaral. -- Marília, 2020 301 p.: il., tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Henrique Tahan Novaes Coorientador: José Deribaldo G. Santos.

AMORIM, Gilberto José de. Da luta pela Politécnica à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10738>.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. O Programa De Fomento às Escolas De Ensino Médio Em Tempo Integral Em Minas Gerais: Os Processos De Regulação Transnacional, Nacional E Local. 2021. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/48932>

ANDRADE, NAYARA LANÇA DE. A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17): O que pensam alunos e professores?' 12/03/2019 140 f. Mestrado em Ensino e Processos Formativos Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita filho (Jaboticabal), são josé do rio preto biblioteca depositária: Fcav/Unesp/Jaboticabal

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. Neoliberalismo E Flexibilização Do Ensino Médio No Brasil: A Mercadorização da Educação Na Lei 13.415/2017. 2020. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação - FE (RG) Brasil. UFG. Programa de Pós-graduação em Educação (FE) Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11231>

AREIAS, H. da S. Educação física no novo ensino médio: revisão literária sistemática sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Scientia Generalis, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/139>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BALD, Volnei André. Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2018. provided by Biblioteca Digital da Univates – BDU

BARBOSA, Renê da Silva. Os entraves na reforma do ensino médio à luz da proposta filosófico-educacional em Nietzsche. 2022. 136 folhas. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do campo, 2022.

BELTRÃO, José Arlen. Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física / José Arlen Beltrão. - 2019. 267 f.: il. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

BEYER, Elisângela Chitolina; UHMANN, Rosângela Inês Matos. Perspectivas de educação ambiental em livros didáticos de projetos integradores, área ciências da natureza: um estudo de revisão. VIDYA, v. 42, n. 1, p. 201-216, 2022.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio. 2019. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação (Campus Campo Grande) Disponível: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4459>

BOESING, Geane Elise; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Inovação no ensino de ciências: uma revisão sistemática sobre metodologias ativas. Revista Signos, v. 43, n. 2, 2022.

BORDUCHI, André Luiz. A Célere Tramitação Da Reforma Do Ensino Médio De 2017 E a Oposição Parlamentar (PT, PC Do B, PSOL): Resistência, antes, à Forma Do Que Ao Conteúdo. 2021. Universidade Estadual Paulista (Unesp) Disponível: <http://hdl.handle.net/11449/204626>

BORGES, Adson de Souza. Principais temas de pesquisas acadêmicas sobre o ensino de música no Ensino Médio. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e401111537311, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.37311. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37311>. Acesso em: 25 julho 2023.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materialização na reforma do Ensino Médio através da lei nº 13.415/2017. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. 2020.

BRAGA, Felipe Michel; LABORNE, Ana Amélia; MARINI, Alexandre. RELATÓRIO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. Processo em andamento. Em agosto de 2021, segundo o Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, 21 currículos dessa etapa educacional já haviam sido entregues aos conselhos estaduais e 6 estavam em consulta pública. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/avanco-da-implementacao-no-novo-ensino-medio/> Acesso em: 25 julho 2023.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. [TESTE] Debates em Educação, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, ago. 2018. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/5087>> Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL, Augusto Jean Emmanuel Lopes dos Santos. Análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física: uma revisão bibliográfica. 2022. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BRASIL. [Ministério da Educação]. Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio. [Brasília, DF], 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Exposição de Motivos [EM] nº 84, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13145.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de set. de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. 576 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_ebaixa_site.pdf. Acesso em 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - Dúvidas. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Novo Ensino Médio - Dúvidas. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 de agosto de 23.

BUGS, J. D. V.; TOMAZETTI, E. M.; OLIARI, G. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. Políticas Educativas - PolEd, [S. l.], v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/109579>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. Políticas Educativas-PolEd, 2020.

CAMPOS, Denise Caldas; LIMA, Eder Joacir de; CINTRA, Daniel Dunck; MORAES, Devacir Vaz de. A abordagem STEAM e suas tendências pedagógicas e metodológicas. Research, Society and Development,

v. 11, n. 15, p. e190111537148-e190111537148, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37148>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARAÇATO-SOUSA, Yedda Maria da Silva; SOLERA, Bruna; FLORES, Patric Paludett; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Educação Física no Ensino Médio: enfoque na produção científica brasileira. *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.]*, v. 11, n. 6, pág. e5411628569, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.28569. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28569>. Acesso em: 23 jul. 2023

CARDOSO, Paulo Erico Pontes. Crítica a contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415/17) / Paulo Erico Pontes Cardoso. - 2019. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Orientação: Prof. Dr. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

CARDOZO, David Breno Barros. Ensino médio: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão. 2020. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

CARVALHO, Jose Mauricio Avilla. Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administra??o) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Três Rios/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

CASTILHO, BIANCA BARDI. A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo' 11/06/2021 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: UNDEFINED

CASTRO, Débora Quézia Brito da Cunha. A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021). 2022. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CAVALCANTI, Fábio. Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. 2022. 216 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CHAGAS, Ângela Both Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa / Ângela Both Chagas. -- 2019. 292 f. Orientador: Maria Beatriz Luce. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio? e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1574-1602, out. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000401574&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 julho 2023.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação em Revista*, v. 35, p. e201060, 2019. UFMG. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 20/05/2023.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 - 2018) [manuscrito] / Francely Priscila Costa e Silva. - Belo Horizonte, 2019. 114 f.: enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Adriana Maria Cancellata Duarte. Bibliografia: f. 104-114.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240047, 2019. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. RJ. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>. Acesso em: 20/05/2023.

COSTA, N. F.; DA COSTA, M. G.; DA COSTA, P. N.; LIMA, A. C. S. A Instrumentalização da Educação Brasileira: a Reforma do Ensino Médio. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 176-185, 2018. DOI: 10.9771/gmed. v10i3.25850. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25850>. Acesso em: 26 jul. 2023.

COSTA, PHILIPPE NASCIMENTO DA. Os conceitos de Ciências e as reformas do ensino médio' 08/05/2019 undefined f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: undefined

COSTA, W. M. M. da. O adoecimento dos docentes: perspectivas do cotidiano pessoal e profissional uma breve revisão de literatura. *Scientia Generalis*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 287-295, 2022. Disponível em: <http://www.scienciageneralis.com.br/index>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CÓSTOLA, Andresa. "Onde Tem Base, Tem Movimento" Empresarial: Análise Da Atuação Dos Atores Privados Do Movimento Todos Pela Base Nas Redes Públicas Estaduais Da Região Sudeste. 2021. Universidade Estadual Paulista (Unesp) Disponível: <http://hdl.handle.net/11449/215523>

DA SILVA, Diovana Aparecida Carvalho; PASQUAL, Franciele Mariani; BLASZKO, Caroline Elizabel. Desafios e possibilidades do novo ensino médio: Uma revisão sistemática de literatura. *Ensino & Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 211-225, 2022. Acesso em 23 de julho de 2023.

DA SILVA, Joseane Maria Vieira; GHISLENI, Taís Steffenello Ghisleni; CARLESSO, Janaina Pereira Pretto. O processo político da BNCC a partir de contextos paralelos à educomunicação: Research, Society and Development, v. 11, n. 8, p. e45111830798-e45111830798, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/30798/26692/355846>. Acesso em 10/09/2023

DALMOLIN, Cesar et al. Sequência didática como instrumento para a aprendizagem significativa de radiação ultravioleta e raios X. 2018. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Física. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Cerruti Mattei. Florianópolis 2018

DE MACEDO, Ester Pereira Neves. Debater para encontrar caminhos: a evolução da presença da filosofia ao longo dos vinte anos do Enem (1998-2018). *Pro-Posições*, v. 33, p. e20190104-e20190104, 2022.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. *Caderno brasileiro de ensino de física*. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1730-1761, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2272>. Acesso em: 26 junho 2023.

DIAS, Altamir Souto. Manipulação em campanhas publicitárias na educação? Uma análise semiolinguística do discurso para o caso da BNCC e reforma do ensino médio. 2020. 83f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

DIOGO, Debora Gonçalves. Os impactos no processo de aprendizagem dos estudantes no ensino médio devido ao ensino remoto: uma revisão bibliográfica. 2022. Monografia. Repositório Anima Educação. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/>. Acesso em 13/09/2023

DOMINGUES, Vanessa dos Reis. Ensino de história do tempo presente na era das redes sociais. 2018. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8159610794715117504&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_ylo=2017&as_yhi=2022&as_rr=1 > acesso em 25 de julho de 2023.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. Rev. Exitus, Santarém, v. 11, e020133, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100206&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 julho 2023.

DORNELLES, Gabriel do Nascimento. Juventudes e projeto de vida: uma revisão bibliográfica na área da educação (2011-2020). 2022. TCC. Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia - Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245660>. Acesso em 05/09/2023.

DOS SANTOS, Kelli Regina Gonsalves; GUMBOWSKY, Argos. Estado do conhecimento e políticas de avaliação em larga escala como acesso ao ensino superior: o exame nacional do ensino médio em foco. Revista Brasileira de Desenvolvimento, [S. l.], v. 6, n. 12, pág. 103297-103317, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-726. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22327>. Acesso em: 23 jul. 2023.

DUTRA, MARTA GISELE FAGUNDES. A reforma do ensino médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017' 07/12/2018 193 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ, Vitória Biblioteca Depositária: Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

EUGENIO, B.; NOGUEIRA SOUZA, L. Reforma do ensino médio e a Educação Física: revisão sistemática das produções acadêmicas no período de 2017 a 2020. Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-18, 2023. DOI: 10.22481/sertanias.v3i1.9885. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/9885>. Acesso em: 23 jul. 2023.

EUGENIO, B.; NOGUEIRA SOUZA, L. Reforma do ensino médio e a Educação Física: revisão sistemática das produções acadêmicas no período de 2017 a 2020. Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: 10.22481/sertanias.v3i1.9885. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/9885>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. Educ. Puc., Campinas, v. 25, e204596, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100208&lng. Acesso em 15/03/2023

FELÍCIO, Sílvio Célio. Reforma do ensino médio e a disciplina história: [manuscrito]: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC / Sílvio Célio FELÍCIO. - 2019. 65 f. Orientador: Profa. Dra. Regma Maria dos Santos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2019.

FERNANDEZ, J. V. M. et al. Uma nova estratégia para o ensino de física nuclear e radioatividade para o novo ensino médio: autoaprendizagem guiada por aplicativo web. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 43, p. e20210295, 2021. Sociedade Brasileira de Física. SP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0295>. Acesso em: 20/05/2023.

FERRARI, Julie Fernanda. Análise da reforma brasileira do ensino médio de 2017 à luz da escola unitária de Gramsci. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP. 2020. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13083>.

FERREIRA, Francinara Silva; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. OS estudos de políticas educacionais na perspectiva da formação integral: uma revisão sistematizada. Periferia, v. 14, n. 3, p. 333-350, 2022. Disponível em: https://publica.coes.ifc.edu.br/index.php/metap_re/article/view/2272. Acesso em: 26 junho 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FERREIRA, Nathacha Monteiro. A articulação de políticas e atores para a implementação da reforma do ensino médio no estado do Mato Grosso / Nathacha Monteiro Ferreira; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. - 2020. 122 f.: il. color.; 30 cm Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out. 2018. Fundação Cesgranrio. RJ. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>. Acesso em: 20/05/2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio 2018. UFSP. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 20/05/2023.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. Ensino Médio em Tempo Integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019). / Kátia de Nazaré Santos Fonsêca; Orientadora, Norma Iracema de Barros Ferreira. - Macapá, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/877>. Acesso em: 19/05/2023.

FONTOURA, Andrielli da Silva; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Visão geral das publicações do Programa de Educação Tutorial relacionadas às atividades do Ensino Médio. *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento*. [S. l.], v. 10, n. 12, pág. 562101220828, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20828. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20828>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FORNARI, Márcia. A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer. 2020. 139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

FORQUIN, J. -C. Escola e cultura. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

FRANÇA, Antonio Latanilton Damasceno de. Valorização dos professores do ensino médio em Alagoas e Pernambuco: limites da lei 13.415/2017. 2021. Antonio Latanilton Damasceno de França. Runa - Repositório Universitário da Anima- UNISUL - Disponível: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21423> Acesso em: 19/05/2023.

GARCIA, Fabíola Xavier Vieira. A Reforma Curricular do Ensino Médio no Brasil: Uma Análise na Perspectiva da Educação como Direito e em Direitos Humanos.' 08/10/2021 undefined f. Mestrado em PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: undefined
GIL. A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINO, João Carlos; DE CARVALHO, Cynthia Paes; LOPES, Karina Carrasqueira. Gestão escolar e desempenho dos alunos: uma revisão de literatura em periódicos brasileiros (2001-2021). *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-26, 2022.

GIROTO, L.; HENRIQUE Dias Pinto, T.; DOS SANTOS KEHLER, G. Ensino médio no Brasil, reformar para (não) mudar? Uma breve revisão bibliográfica. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 10, n. 1, 14 fev. 2020.

GOMES, Heyde Ferreira. O Novo Ensino Médio Na Rede Pública Estadual de Ensino De Minas Gerais: Um Estudo Da Implementação Do Tempo Integral E Integrado. 2019. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/35482>. Acesso em: 19/05/2023.

GOMES, Rodrigo da Silva. Escola-de-ferro: um trem (des)governado pela “reforma do ensino médio”. 2018. 114 folhas. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1780>. Acesso em: 19/05/2023.

GOMIDE, Denise Camargo. A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018) / Denise Camargo Gomide. - Campinas, SP: [s.n.], 2019. Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

GOMIDES, Fernanda de Paula. Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba / Fernanda de Paula Gomides. - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Área de Concentração: Políticas Educacionais. - João Pessoa, 2022.172 f.: il.

GONÇALVES, Adão Luciano Machado. A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

HALLWAS, Valderéz Moraes dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma proposta na contramão da educação humanizadora. 2020.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

HEEREN, Marcelo Velloso. A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia Do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito Com a Reforma Do Ensino Médio De 2017. 2019. Universidade Estadual Paulista (Unesp) Disponível: <http://hdl.handle.net/11449/191314>. Acesso em: 13 de maio de 2023

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>. Acesso em: 20/05/2023.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. O Enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017). 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

HOMEM, Luciane Flores. Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS); Luciane Flores Homem – 2022 – 143 fl. 30 ct. – Programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - Rio Grande do Sul. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053149413>. Acesso em: 20/05/2023.

IVO, Maurício Ceroni. O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

JORGE, Luana Aparecida de Oliveira. Transição Curricular Paulista: Programa Inova Educação e a Implementação do currículo do Ensino Médio. (2019 – 2020) Luana Aparecida de Oliveira Jorge. – Campinas: PUC – Campinas, 2021. 129f: il

KÄFER, Giovani Luiz. Do nacionalismo ao neoliberalismo: reflexões acerca da docência em Geografia no Brasil. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

KLUMPP, Carolina Ferreira Barros; NASCIMENTO, Edileuza Knupp; DE SOUZA NASCIMENTO, João Carlos. As Metodologias Ativas e a Aprendizagem Profissional: Revisão de Literatura. Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, v. 14, n. 4, p. 628-640, 2021. Disponível em <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/793>. Acesso em 05/09/2023.

KOETTER, E. Implantação da proposta do novo ensino médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 3, n. 6, p. 179-198, 31 mar. 2023.

KOSSAK, Alex. Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional? 2020, 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos. 2022.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? Educação em Revista, v. 34, p. e177494, 2018. UFMG. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 20/05/2023.

LEITE, Guilherme Antunes. Reforma do Ensino Médio, Projeto Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a crise do Mundo do Trabalho no Brasil: delineamentos para a formação dos estudantes da classe trabalhadora. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR. 2021. 263 f.

LE MOS, Igor Lizo Limonti. A influência da tecnologia no ensino de ciências. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

LIMA, Edméia Maria de. As Intencionalidades Da Educação Integral Na Reforma Do Ensino Médio: Contradições, Limites E Resistências. 2021. Universidade Estadual de Londrina. PR. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000235845> Acesso em: 19/05/2023.

LIMA, José Roberto. Demandas, desafios e limites do Novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional. Orientador: Vandrê Gomes da Silva. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo.

LIMA, Josenilda Rodrigues de. Efeitos De Sentido Do Discurso Do/sobre O “Novo Ensino Médio”. 2019. Universidade Federal de Alagoas. Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação UFAL. Disponível em <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5716>. Acesso em: 19/05/2023.

LIMA, Laurina Tavares de Farias. A Política Curricular dos Multiletramentos para O Ensino Médio: Disputas em Torno da Formação (1990 – 2019). 2020. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil. Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) – Rondonópolis UFMT. CUR – Rondonópolis. Programa de Pós-Graduação em Educação – Rondonópolis. Disponível: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3882>. Acesso em: 19/05/2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230058, 2018. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. RJ. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>. Acesso em: 20/05/2023.

MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. LEI Nº 13.415/2017: O contra-ataque tecnicista e a intensificação da dualidade estrutural no ensino médio brasileiro' 10/06/2022 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: www.repositorio.ufba.br e Biblioteca Reitor Macedo Costa

MACIEL, Caroline. S. F. dos S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. e84925, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684925>. Acesso em: 20/05/2023.

MAIA, Dennys Leite; DE CARVALHO, Rodolfo Araújo; APPELT, Veridiana Kelin. Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 17, n. 49, p. 68-88, 2021.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. A Reforma do Ensino Médio: Tensões e Contradições no Currículo e na Formação de Professores. UFPB. 2021. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23384>. Acesso em: 19/05/2023.

MARQUES, Aline Rabelo. A Produção Discursiva do Ensino Médio Brasileiro (2009- 2019): Reformas, Orientações E Intenções. 2020. Tese - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação (Campus Campo Grande) Disponível: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4394>. Acesso em: 19/05/2023.

MARTINS, Eliezer Alves. Políticas de Currículo e Reformas no Ensino Médio: Uma Análise de Contextos em Documentos e na percepção de professores de Ciências Da Natureza. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Coleções. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/194668>. Acesso em: 19/05/2023.

MARTINS, Karine Barbosa. O ensino médio e a preparação para o trabalho: uma revisão teórica das reformas de 1990 a 2020. 2022. 51 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/7355/1/Karine%20Barbosa%20Martins%202022.pdf>. Acesso em 29/08/2023.

MAURICI, LUCAS ALEXANDRE DEBATIN. Da MP 746/16 à Lei 13.415/17 - O movimento de sentidos sobre Ciência e Tecnologia na reforma do ensino médio brasileiro' 30/08/2022 138 f. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Central – UFSC. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82820>> Acesso em: 13/05/2023

MEDEIROS, Francisca Valkiria gomes de. A função social da escola na reforma do ensino médio: à luz da biologia. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82820>> Acesso em: 13/05/2023

MEIRA, Wesley da Silva. Propostas de materiais didáticos para o ensino do tema Amazônia: uma revisão bibliográfica. *Revista de Educação Geográfica| UP*, n. 6, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/avanco-da-implementacao-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em 29/08/2023.

MEIRELES, Evelyn Chaves. O método histórico-lógico em sua estruturação didática para o ensino do conceito de força no ensino médio' 20/01/2022 undefined f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: UNDEFINED

MELLO, Fábio Machado. A Reforma Do Ensino Médio: (des)caminhos da Educação Brasileira Educação. Dissertação apresentada para o curso de Mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) 2021. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22975>. Acesso em: 19/05/2023.

MENDES, Nataniel. FEITOSA, Márcia Manir Miguel. RAMOS, Maria Altina da Silva. Ensino de literatura no nível médio: uma revisão sistemática. Revista e-curriculum, São Paulo, v.20, n. 2, p.694-716, abr./jun.2022. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC- SP. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50227>. Acesso 14/05/2023.

MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. Trabalho, Educação e Saúde, v. 17, n. 2, p. e0020736, 2019. Fundação Oswaldo Cruz. RJ. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00207>. Acesso em: 20/05/2023.

MORAES, Antonio Perci Bueno de. A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento / Antonio Perci Bueno de Moraes. -- Rio Claro. Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2021. 135 p.: il., tabs.

MORANDINI, Alberto Araújo. Saúde mental e trabalho docente: uma revisão sobre qualidade de vida e bem-estar de professores. 2021. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MOREIRA, Sara Cavalcante; MARTINS, Antônia Andressa Ramos. Metodologias Ativas aplicadas as áreas do conhecimento do Novo Ensino Médio: Uma Revisão Sistemática da Literatura. Educação Contemporânea-Volume 43, p. 44. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://poisson.com.br/livro/Educa_Contemporanea/volume43/Educacao_Contemporanea_vol43.pdf. Acesso em: 03/09/2023

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr. 2017. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. SP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Acesso em: 20/05/2023.

MOURA, Suzana Cristina Andrade. O novo ensino médio de 2017: Avanços e retrocessos na educação básica e as pesquisas sobre esse nível de ensino. 2022. 202 folhas. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

MUCH, LIANE NAIR. Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS' 03/09/2021 284 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

NOBRE, Debbie Mello, 1988- Ensino Médio na Pandemia: Uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação / Debbie Mello Nobre – Tese (Doutorado) Universidade do Sul de Santa Catarina. 2021. 188 f.:il. Color.

NOVAES, Renato Cavalcanti. Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NUNES, José Almir Viana. A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018). / José Almir Viana Nunes; orientadora, Norma Iracema de Barros Ferreira; coorientadora, Olinda Evangelista. – Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) Macapá, 2020. 167 f.

OLIVEIRA, André Luiz Cyrino. Corpo Em Movimento No Ensino Médio: O Contexto Das Escolas Estaduais De Fortaleza Participantes Do Programa Ensino Médio Inovador. 2020. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). MG - Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública Disponível: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11619>. Acesso em: 19/05/2023.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Política de currículo, ensino médio e sociologia: um olhar sobre a produção científica (2013-2017). HOLOS, [S. l.], v. 2, p. 1–18, 2022. DOI: 10.15628/holos.2022.8598. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8598>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ingrid da Silva de. Percepção ambiental na Educação: uma análise a partir de revisão sistemática de literatura. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

OLIVEIRA, Nathalia Doria. Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física. 2022. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. A coexistência das perspectivas de gestão gerencialista e democrática no contexto do novo ensino médio público do Distrito Federal. 2022. 323 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PADUA, Maria de Barros da Trindade. Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019) / Maria de Barros da Trindade Padua; orientador, André Rodrigues Guimarães. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá - Macapá, 2020. 194 f.

PEREIRA, CLAUDIA SIMONY MOURAO. REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/2017: AVANÇOS OU RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO? ' 10/12/2019 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PEREIRA, Fernando Fabichaki. Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do Brasil. Fernando Fabichaki Pereira. – 2020 Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto. A historicidade da dualidade na educação: a contrarreforma do ensino médio. 2022. 331 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

PESSÔA, Monique Rufino Silva. Novo Ensino Médio Integrado no regime da acumulação flexível? / Monique Rufino Silva Pessoa – 2022. – 236f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2022.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. *Seminário de Ciências e Sociologia Humana*. Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, dez. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432019000200002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 25 jul. 2023.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC em no currículo mineiro. *Educação em Revista*, v. 37, p. e34196, 2021. UFMG. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 20/05/2023.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da. BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 13 maio. 2023.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. A Influência Do Empresariado Na Reforma Do Ensino Médio. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638811>. Acesso em 14/04/2023.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero. A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. 2019.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. Publicações na Revista Thema sobre Ensino de Química entre os anos de 2012 e 2022: um exercício de revisão sistemática de literatura. *Revista Thema*, Pelotas, v. 21, n. 3, p. 724–739, 2022. DOI: 10.15536/Thema. V 21.2022.724-739.2750. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2750>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RODRIGUES, Paula Roberta Coutinho. A reforma do ensino médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão. 2021. 259 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Joana Paulin Romanowski; Romilda Teodora Ens. *Diálogo Educação*. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Tauini Mauê Santos. Música no Novo Ensino Médio: um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos' 27/01/2022 112 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Repositório UFMG

ROSTIROLA, Camila Regina. Efeitos Dos Dispositivos de Avaliação, Prestação De Contas e Responsabilização (accountability) Sobre Escolas Públicas de Ensino Médio: Um Estudo da Rede Estadual de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese – Linha de Pesquisa Políticas Educacionais – da Universidade Federal do Paraná. 2020. Disponível: <https://hdl.handle.net/1884/69040>. Acesso em: 19/05/2023.

SALMERON, Lucas da Silva. Geografia e ensino médio: as perspectivas de alunos e professores e professores no município de Campo Mourão-PR / Lucas da Silva Salmeron. -- Maringá, PR, 2020. 230 f.: il. color., figs., tabs., maps.

SALVADOR, Diego Salomão Candido de Oliveira. A Geografia e o método dialético. *Sociedade e Território*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 97–114, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3466>. Acesso em: 8 out. 2023.

SANTOS, Daniel Marques dos, 1980- A reforma do ensino médio [manuscrito]: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais / Daniel Marques dos Santos. - Belo Horizonte. MG. 2021. 236 f.: enc, il.

SANTOS, Elielsom Oliveira dos. O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do Ensino Médio. 2020, 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017. / Sayarah Carol Mesquita dos Santos. – Recife, 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação.

SCAPIN, G. J.; FERREIRA, L. S. O abandono do trabalho pedagógico na educação física do novo ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, p. e09413, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01> Acesso em: 20/05/2023.

SCHNEIDER, Maryana Schenfelder; HUANCA, Camila Maldonado. As contribuições do uso de Ambientes Imersivos para um ensino por competências na Educação Básica: uma revisão integrativa. *Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação Universidade de São Paulo - Versão Preliminar* Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://especializacao.icmc.usp.br/documentos/tcc/maryana_schneider.pdf. Acesso em 02/09/2023.

SERAFIM, Josefa Rita de Cássia Lima. Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018) / Josefa Rita de Cássia Lima Serafim. - 2019. 167 folhas: il. 30 cm. Orientador: Prof. Dr. Thiago V. Modenesi. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2018.

SILVA SANTOS, K.; BRAZ FERREIRA GONTIJO, S. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020. DOI: 10.36732/riep. V 2i1.52. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, Alcinéia de Souza. As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do ensino médio. 2022. 292 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, Bruna Tafarel. Os Itinerários Formativos No Ensino Médio: Um Estudo No Município De Santa Maria/RS. Universidade Federal de Santa Maria. RS 2021. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23131>. Acesso em: 19/05/2023.

SILVA, David José de Andrade. Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado / David José de Andrade Silva. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Denise Cristina Kluge.

SILVA, Edna Cristina da et al. Treinamento funcional como conteúdo nas aulas de Educação Física no ensino médio: uma revisão bibliográfica. 2022. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5452>. Acesso em: 25 julho 2023.

SILVA, Ellen Braune Reis. O eclipse da educação: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP / Ellen Braune Reis Silva. - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Campus de Franca/SP- Franca, 2022. 246 p.: il.

SILVA, Henrique Souza da. A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Jéssica Costa. Estratégias pedagógicas e recursos didáticos na disciplina de biologia, no ensino médio: uma revisão bibliográfica. 2022. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, Kamila Castelo Branco da. Revisão integrativa sobre o uso de metodologias ativas em aulas de biologia no ensino médio. 2020. Monografia apresentada a Escola de Ciências Agrárias e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Biologia.

SILVA, Luciano Franco da. Programação linear e inteira no Novo Ensino Médio: uma proposta de disciplinas eletivas' 04/02/2022 68 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CDD - 510.7

SILVA, MARIA KELIA DA. NOVO ENSINO MÉDIO: Das reações contextuais à escola interrompida' 10/04/2018 136 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Mossoró Biblioteca Depositária: undefined

SILVA, RAFAEL ARCANJO DUARTE E. O “NOVO ENSINO MÉDIO” PROFISSIONAL: análises sob a ótica dos docentes do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont' 21/02/2022 119 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Jofre Moreira

SILVA, Roberto Ribeiro da. A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 25 julho 2023.

SILVA, Robson Verissimo; SÁ, Alexsandra Roma Ramos; SANTOS, Carlos César dos; SILVA DE CALDAS, Danilo; FERNANDES, Janaina da Silva Gonçalves. Metodologias ativas na educação básica: uma análise de relatórios de práticas pedagógicas. SciELO Preprints, 2021. DOI:

10.1590/SciELOPreprints. 2727. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 23 julho 2023.

SILVA, Rose Márcia da. avanços e desafios na implantação do ensino médio integrado. e-Mosaicos, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 34-49, jul. 2020. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-osaicos/article/view/46178/34420>>. Acesso em: 25 jul. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46178>

SILVA, Thais Maria Dos Santos. O novo ensino médio no Brasil e a educação de jovens e adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos direitos humanos / Thais Maria Dos Santos Silva. - João Pessoa, Paraíba, 2021. 124 f.: il.

SILVEIRA, Aline Reinhardt da. O discurso sobre a reforma do ensino médio: uma análise da divulgação governamental. 2018. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Rio Grande do Sul.

SILVEIRA, Suleny Maria. Estudo de caso sobre uma aproximação do novo ensino médio noturno (NEMN) com a educação profissional e tecnológica (EPT)' 04/11/2021 undefined f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, Vitória Biblioteca Depositária: undefined

SOARES, Dalila Pereira; ALMEIDA, Rosiney Rocha. A reforma do ensino médio e a educação profissional: uma revisão de literatura. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-osaicos/article/view/46178/34420>>. Acesso em: 25 jul. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46178>

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. Orientadora: Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/333>. Acesso em: 13/05/2023.

SOUZA, C. F. DE. Novo ensino médio: deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do governo federal. Linguagem em (Dis)curso, v. 20, n. 3, p. 469–490, set. 2020. USSC. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200304-7119> . Acesso em: 20/05/2023.

SOUZA, Eulália Letícia Silva. LACERDA, Marlúcia da Silva Bezerra. SOUSA Adriana Ferreira de. O cenário inclusivo do ensino-aprendizagem de biologia para alunos com paralisia cerebral: uma revisão de literatura. TCC. IF PIAUÍ. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 27 julho 2023.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. A política curricular da BNCC e o ensino médio: currículo e contexto / Gessica Mayara de Oliveira Souza. - João Pessoa, Paraíba. 2020. 114 f.: il. Orientação: Maria Zuleide da Costa Pereira. Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 23 julho 2023.

SOUZA, Isofran Gonçalves de. Os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus: perspectivas, tendências e práticas no Ensino Médio. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2272>. Acesso em: 26 junho 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer”. Einstein, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 102-106, jan. 2010.

STEIMBACH, Allan Andrei. Escolas Ocupadas No Paraná: Juventudes Na Resistência Política à Reforma Do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016). 2018. A tese apresentada construiu-se ao longo de curso de Doutorado em Educação. Curso de Pós-graduação em Educação – PPGE, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Disponível em <https://hdl.handle.net/1884/58018>. Acesso em 15/03/2023

TOMAZ, Ohana Rabelo. O uso da gamificação como metodologia ativa no ensino de biologia: uma revisão sistemática. 2023. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 29 julho 2023.

TOSATTI, Nayara Cristine Müller Percepções em torno da Tecnologia na BNCC: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar / Nayara Cristine Müller Tosatti; orientador, Roseli ZenCerny, 2020. 80 p. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 23 juNho 2023.

UNGER, Lynna Gabriella Silva. Anticorpos, multidões e alianças no currículo do “faça acontecer!”. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 29 Junho 2023.

VALE, N. P. do. Novo ensino médio: reflexões, expectativas, desafios e oportunidades. Scientia Generalis, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 134–143, 2022. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/392>. Acesso em: 23 jul. 2023.

VALENCIANO, Fernanda Siquini. Da disseminação e discussão sobre a reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

VENDRAMI, L.; OLIVEIRA, F.; TYEKO ANAMI, K. A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura. Metodologias e Aprendizado, [S. l.], v. 4, p. 390–398, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2272. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2272>. Acesso em: 26 jul. 2023.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. Educação & Realidade, v. 47, p. e119386, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727>. Acesso em: 20 julho 2023.

WEBER, Bruna Barbosa. A reforma do EM implementada pela LEI Nº 13.415: Uma revisão bibliográfica. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/244200/50F682023C86.pdf?sequence=4>. Acesso em 25 de julho de 2023.

XIMENS, D. M.; COUTINHO JUNIOR. A. de L.; GALVÃO, W. N. M.; SALES, G. L. Divulgação científica no ensino de física do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática (PGECM) do IFCE: uma revisão sistemática de literatura. Educere et Educare, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1–18, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i44.29347. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29347>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ZAGO, Mayara Amanda Pratta. Reforma do Ensino Médio: o debate da audiência pública - região Sul. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2020. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13509>. Acesso em 15/03/2023

ZAJAC, Danilo Rodrigues. A Pedagogia Das Competências Na Lógica Da Aprendizagem: BNCC E a Nova Morfologia do Trabalho. 2020. Programa de pós-graduação em ensino, história e filosofia das ciências e matemática - UFABC - SP. Disponível em http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=122084. Acesso em: 19/05/2023

ZAMAT, Elisa Maria Machado. A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC? 2020. Dissertação (Mestrado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.48.2020.tde-30092020-173142. Acesso em: 2023-05-12.

ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR SOBRE PRÁTICAS E SABERES DOCENTES <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-011>**Lenice Lopes de Almeida**

Licenciada em Pedagogia; Ciências Biológicas; Letras; Educação Física e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; Gestão e Orientação Educacional; Artes.

Atuante na Escola Municipal Flor da Terra.

E-mail: lenicelopes81@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2724-5715>

Luzimar Vargas Gomes

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em: Gestão e Orientação Educacional; Direito Educacional com Ênfase em Educação Inclusiva

Atuante na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira.

E-mail: luzimarvargas2112@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5451-4353>

Manoela Batista de Siqueira

Pós-graduação em Administração Escolar e Ensino Especial

Universidade Cândido Mendes

E-mail: manukasig@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0264-6269>

Márcia da Silva Melo

Licenciada em Pedagogia e Matemática. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; Educação Infantil; Gestão e Orientação Educacional.

Atuante na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira e Escola Municipal Vó Vitória Garofalo.

E-mail: silvamelomarcia.marcia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3014-997X>

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, destacando a ressignificação das práticas pedagógicas nos últimos anos. Impulsionadas por novas concepções de infância e currículo, as abordagens pedagógicas contemporâneas têm se afastado de perspectivas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, e avançado para práticas dialógicas e participativas, nas quais a criança é reconhecida como sujeito ativo e produtor de cultura. Para compreender essas transformações, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, fundamentada em análise documental e bibliográfica, abordando diretrizes curriculares e estudos acadêmicos que tratam das especificidades da docência na Educação Infantil. Os resultados indicam que práticas pedagógicas baseadas em projetos, brincadeiras e escuta ativa favorecem o engajamento das crianças e promovem aprendizagens significativas, embora desafios como a formação inicial precária e a sobrecarga burocrática ainda limitem a consolidação desse novo paradigma. Conclui-se que a valorização da formação continuada dos professores e a implementação de políticas públicas que promovam condições adequadas de trabalho são fundamentais para consolidar práticas educativas integradas, contextualizadas e respeitosas às especificidades da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Formação Docente; Ensino e Aprendizagem; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the process of teaching and learning in Early Childhood Education, highlighting the resignification of pedagogical practices in recent years. Driven by new conceptions of childhood and curriculum, contemporary pedagogical approaches have moved away from traditional perspectives, centered on the transmission of content, and towards dialogical and participatory practices, in which the child is recognized as an active subject and producer of culture. In order to understand these transformations, a qualitative exploratory study was carried out, based on documentary and bibliographic analysis, looking at curriculum guidelines and academic studies that deal with the specificities of teaching in Early Childhood Education. The results indicate that pedagogical practices based on projects, play and active listening favor children's engagement and promote meaningful learning, although challenges such as precarious initial training and bureaucratic overload still limit the consolidation of this new paradigm. The conclusion is that valuing continuing teacher training and implementing public policies that promote adequate working conditions are fundamental to consolidating integrated educational practices that are contextualized and respectful of the specificities of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Teacher Training; Teaching and Learning; Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da Educação Infantil tem vivenciado transformações significativas, impulsionadas por novas concepções de infância, currículo e práticas pedagógicas. A visão tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na criança como receptora passiva do conhecimento, tem sido gradualmente substituída por abordagens que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, ativo na construção de seu próprio saber (SARMENTO, 2003; OLIVEIRA, 2012).

Essa mudança paradigmática é refletida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem a criança como sujeito de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Essa concepção é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma organização curricular centrada nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência, enfatizando a importância das interações e brincadeiras no processo educativo (BRASIL, 2017).

Autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003) argumentam que a infância deve ser compreendida como uma construção social, marcada pela singularidade e pelos vínculos estabelecidos entre a criança e seu contexto sociocultural. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ator social que participa ativamente da construção de seu conhecimento, atribuindo significados às suas experiências e interações. Essa visão é corroborada por Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, que destaca a importância de ambientes educativos que valorizem a expressão, a criatividade e a autonomia das crianças.

Nesse contexto, o papel do professor na Educação Infantil também é ressignificado. O docente é concebido como mediador do processo de aprendizagem, responsável por criar ambientes ricos em possibilidades, que favoreçam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimentos pelas crianças (KRAMER, 2006). Os saberes docentes, portanto, não se limitam ao domínio de conteúdos específicos, mas englobam conhecimentos pedagógicos, culturais, éticos e relacionais, construídos a partir da formação inicial, da experiência profissional e da reflexão crítica sobre a prática (TARDIF, 2014).

Este artigo propõe uma análise crítica sobre o novo olhar lançado sobre o processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições educativas. Enfatiza-se a importância dos saberes docentes e dos contextos sociais em que estão inseridos, considerando as contribuições teóricas contemporâneas e os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica. Busca-se, assim, compreender como as transformações nas concepções de infância e nas políticas educacionais influenciam as práticas docentes e os processos de aprendizagem das crianças.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, com o objetivo de compreender as transformações nas práticas pedagógicas e nos saberes docentes na Educação Infantil brasileira. A pesquisa foi conduzida por meio de análise documental e revisão bibliográfica, focalizando documentos normativos e produções acadêmicas relevantes ao tema.

Foram examinados documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além disso, foram selecionados artigos científicos, teses e dissertações publicados entre 2010 e 2024, disponíveis em bases de dados como SciELO, BDTD e periódicos especializados em educação.

A análise dos dados foi orientada por categorias temáticas emergentes, como "saberes docentes", "brincadeira", "currículo integrado" e "interações significativas". Essas categorias foram identificadas a partir da leitura e interpretação dos textos selecionados, buscando compreender as tendências e desafios presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se em autores que discutem as especificidades da docência na Educação Infantil e as transformações contemporâneas nas práticas pedagógicas. Essas contribuições são essenciais para compreender a complexidade do trabalho docente nessa etapa educativa e os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas significativas.

Oliveira (2012) destaca o papel do professor como mediador do desenvolvimento integral da criança, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que considerem as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora. A autora argumenta que o docente deve criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a exploração, a curiosidade e a construção ativa do conhecimento pelas crianças, respeitando suas singularidades e contextos socioculturais.

Sarmiento (2003), por sua vez, contribui com a concepção sociológica da infância, valorizando a escuta e a participação infantil como elementos centrais no processo educativo. Ele propõe que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais competentes, capazes de expressar opiniões, desejos e necessidades, influenciando ativamente o ambiente educativo. Essa perspectiva exige que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que promovam a escuta sensível e a participação efetiva das crianças nas decisões que afetam seu cotidiano escolar.

Kramer (2006) aborda as transformações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, ressaltando a necessidade de superar modelos tradicionais e adotar abordagens que valorizem a experiência e a cultura das crianças. A autora enfatiza que a prática pedagógica deve ser reflexiva, crítica e contextualizada,

considerando as múltiplas linguagens infantis e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Ela também destaca a importância da formação docente contínua e da articulação entre teoria e prática como elementos fundamentais para a qualificação do trabalho pedagógico.

Horn (2004) enfatiza a importância da formação docente contínua e da reflexão sobre a prática como elementos essenciais para a qualificação do trabalho pedagógico. A autora argumenta que a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para atender às demandas complexas da Educação Infantil. É necessário que os professores participem de processos formativos contínuos, que promovam a análise crítica de suas práticas, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também são centrais na análise, pois estabelecem princípios e orientações para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. As DCNEI (BRASIL, 2009) definem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Elas enfatizam a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos.

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, propõe uma organização curricular centrada nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência, enfatizando a importância das interações, brincadeiras e experiências significativas no processo de aprendizagem. Ela estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem nortear as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A BNCC também destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite as especificidades das crianças e promova a equidade, a inclusão e a valorização da diversidade.

Em síntese, o referencial teórico adotado neste estudo evidencia a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça as crianças como sujeitos ativos, valorize a escuta e a participação infantil, promova práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, e invista na formação docente contínua e reflexiva. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, que contribua para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

4 RESULTADOS

A análise dos documentos e estudos selecionados revelou que instituições que adotam práticas pedagógicas baseadas em projetos, brincadeiras e escuta ativa demonstram maior engajamento das crianças no processo de aprendizagem. Essas abordagens promovem a construção de conhecimentos significativos,

fortalecem os vínculos afetivos entre educadores e educandos e valorizam a participação das crianças como protagonistas de seu desenvolvimento.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem se destacado como uma metodologia ativa eficaz na Educação Infantil, permitindo que as crianças explorem temas de seu interesse de forma integrada e contextualizada. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, estimulando a curiosidade, a autonomia e a colaboração entre os pares. Estudos indicam que a ABP contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de interagir com o mundo de maneira significativa.,

A escuta ativa das crianças, compreendida como a atenção e valorização de suas expressões, ideias e sentimentos, é outro elemento central nas práticas pedagógicas inovadoras. Essa postura docente reconhece as crianças como sujeitos de direitos e saberes, promovendo um ambiente educativo mais democrático e inclusivo. A escuta ativa fortalece a relação entre educadores e educandos, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e para o desenvolvimento da autoestima e da confiança das crianças .

Observou-se também uma valorização crescente dos saberes docentes como componente essencial para a qualificação das práticas educativas. Professores que participam de processos de formação continuada e que refletem criticamente sobre sua prática tendem a desenvolver abordagens pedagógicas mais integradas e sensíveis às necessidades das crianças. A formação continuada possibilita a atualização dos conhecimentos, o aprimoramento das competências profissionais e a construção de uma identidade docente comprometida com a qualidade da Educação Infantil .

No entanto, desafios persistem, como a formação inicial precária, a sobrecarga burocrática e a falta de reconhecimento profissional. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas inovadoras devido a limitações estruturais, falta de recursos e ausência de apoio institucional. A formação inicial, em muitos casos, não contempla adequadamente as especificidades da Educação Infantil, deixando lacunas na preparação dos docentes para atuar com crianças pequenas .

A sobrecarga burocrática, caracterizada pelo excesso de registros, relatórios e tarefas administrativas, compromete o tempo e a energia dos professores, dificultando o planejamento e a execução de atividades pedagógicas significativas. Além disso, a falta de reconhecimento profissional, expressa em baixos salários, condições de trabalho precárias e ausência de políticas de valorização docente, contribui para a desmotivação e o desgaste dos educadores, impactando negativamente a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Portanto, os resultados evidenciam a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização dos profissionais da Educação Infantil, por meio de investimentos na formação inicial e continuada, melhoria das condições de trabalho e reconhecimento da importância do papel docente no desenvolvimento

integral das crianças. A superação dos desafios identificados é fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, equitativa e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo olhar sobre ensinar e aprender na Educação Infantil exige o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e a valorização das práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, é imprescindível que as propostas pedagógicas sejam elaboradas considerando o protagonismo infantil, criando ambientes que fomentem a curiosidade, a exploração e o desenvolvimento integral. Essa perspectiva demanda um compromisso não apenas dos educadores, mas de todo o sistema educacional, que deve promover práticas pedagógicas inclusivas, respeitando a pluralidade de experiências, culturas e modos de ser das crianças.

Investir na formação continuada de professores, no tempo de planejamento coletivo e na valorização profissional é essencial para consolidar esse paradigma emergente. A capacitação docente deve estar pautada em metodologias ativas, que estimulem a reflexão sobre a prática educativa e o desenvolvimento de estratégias que potencializem o aprendizado significativo. Nesse contexto, o incentivo à colaboração entre os profissionais da Educação Infantil é fundamental, pois possibilita a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, fortalecendo o sentido de pertencimento e coesão na equipe pedagógica.

As políticas públicas, por sua vez, devem promover condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades da infância e os contextos socioculturais das crianças. Isso inclui o acesso a recursos didáticos adequados, infraestrutura de qualidade, materiais pedagógicos diversificados e a implementação de programas de apoio psicopedagógico e socioemocional. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais assegurem o direito ao brincar, ao explorar e ao aprender de forma significativa, considerando as diversas linguagens da infância, incluindo a linguagem corporal, artística, verbal e digital.

É fundamental que as instituições educativas adotem uma abordagem integrada, que articule os saberes docentes, as experiências das crianças e as orientações curriculares nacionais. Essa articulação favorece a construção de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que promovam experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento crítico e criativo das crianças. Além disso, o diálogo com as famílias e a comunidade torna-se essencial para fortalecer o vínculo escola-comunidade, possibilitando um ambiente educativo mais inclusivo e participativo.

Por fim, é necessário fortalecer a pesquisa e a produção de conhecimento na área da Educação Infantil, visando subsidiar a elaboração de políticas e práticas pedagógicas que promovam a equidade, a qualidade e o respeito à diversidade. Investir em estudos que investiguem os impactos das práticas pedagógicas no desenvolvimento infantil e que analisem as condições de trabalho dos educadores é um passo fundamental para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo. Assim, a



pesquisa acadêmica deve ser compreendida não apenas como um instrumento de análise crítica, mas como um motor para a transformação das práticas pedagógicas, potencializando o desenvolvimento integral das crianças e o fortalecimento da Educação Infantil como um direito essencial na formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: as crianças na construção social da infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

HORN, Daiane. A formação docente na educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 19, n. 2, p. 129-148, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufrj.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CONEXÕES DE SABERES: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-012>**Luciene Batista Dourado**

Pós-graduação em Orientação e Gestão Escolar

IESGO

E-mail: Lindinhadouradadasilva@gmail.com**Marly da Cunha Monteiro**

Pó-graduação em Psicopedagogia

Universidade UEG

E-mail: marlydacunhamonteirodeodato@gmail.com**Graziely Gomes Vieira**

Grau de formação mais alto: Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional

Instituição acadêmica: Faculdade Uninter

E-mail: tiagrazy@yahoo.com.br**Zuleica Elenice Backes**

Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Santa Fé), Psicopedagogia Clínica e Institucional (INET: Instituto de Educação e Tecnologias) e Orientação Educacional (FACEL: Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras)

E-mail: zuleicabackes@yahoo.com.brORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5200-4213>**RESUMO**

A construção do conhecimento no contexto educacional contemporâneo demanda estratégias pedagógicas que articulem múltiplas áreas do saber, promovendo uma visão integrada e contextualizada dos conteúdos curriculares. Este artigo propõe uma reflexão sobre a interdisciplinaridade na educação, analisando como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento contribui para o desenvolvimento de competências críticas, cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Com base em uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica, foram analisados estudos que discutem as potencialidades e desafios da interdisciplinaridade no ensino fundamental e médio. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas interdisciplinares fomentam a construção de significados mais amplos e aprofundados, aproximando os conteúdos escolares das vivências e realidades dos estudantes. Contudo, obstáculos como a falta de formação específica para o trabalho interdisciplinar e a fragmentação do currículo ainda representam desafios para a implementação de práticas pedagógicas integradas. Conclui-se que promover conexões de saberes requer investimentos na formação docente, na flexibilização curricular e na criação de espaços para o diálogo entre áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação Contemporânea; Conexões de Saberes; Formação Docente; Integração Curricular.

ABSTRACT

The construction of knowledge in the contemporary educational context demands pedagogical strategies that articulate multiple areas of knowledge, promoting an integrated and contextualized view of curricular content. This article proposes a reflection on interdisciplinarity in education, analyzing how the articulation between different areas of knowledge contributes to the development of students' critical, cognitive and socio-emotional skills. Based on a qualitative exploratory research based on a bibliographic review, studies that discuss the potential and challenges of interdisciplinarity in primary and secondary education were analyzed. The results show that interdisciplinary pedagogical practices foster the construction of broader and deeper meanings, bringing school content closer to students' experiences and realities. However, obstacles such as the lack of specific training for interdisciplinary work and the fragmentation of the curriculum still represent challenges for the implementation of integrated pedagogical practices. The conclusion is that promoting connections between knowledge requires investment in teacher training, in making the curriculum more flexible and in creating spaces for dialogue between areas of knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity; Contemporary Education; Knowledge Connections; Teacher Training; Curriculum Integration.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo exige a construção de estratégias pedagógicas que superem a fragmentação disciplinar, promovendo uma integração efetiva entre diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, nesse contexto, emerge como um caminho promissor para fomentar aprendizagens significativas e contextualizadas, aproximando os conteúdos curriculares das vivências e realidades dos estudantes (FAZENDA, 2011; MORIN, 2002).

A proposta de uma educação interdisciplinar está ancorada no princípio de que o conhecimento não deve ser abordado de forma isolada, mas como um sistema integrado que permite a construção de conexões e a ampliação da compreensão sobre os fenômenos sociais, culturais e naturais. Nesse sentido, Morin (2002) defende a necessidade de uma epistemologia da complexidade, na qual os saberes são articulados de maneira dialógica, promovendo um pensamento crítico, criativo e integrador.

Na educação básica, a interdisciplinaridade ganha ainda mais relevância à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a integração dos componentes curriculares por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e o desenvolvimento de competências socioemocionais (BRASIL, 2017). A BNCC estabelece que a construção do conhecimento deve ocorrer a partir da articulação entre áreas do saber, incentivando a formação de sujeitos autônomos, críticos e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Entretanto, apesar do reconhecimento das potencialidades da interdisciplinaridade, a prática pedagógica ainda encontra barreiras significativas para sua implementação. Estudos indicam que a fragmentação curricular, a falta de formação docente específica para o trabalho interdisciplinar e a rigidez dos horários escolares dificultam a construção de projetos integrados (FAZENDA, 2011; SILVA; BARRETO, 2020).

Assim, este artigo propõe uma análise das perspectivas multidisciplinares no contexto educacional contemporâneo, com foco na identificação dos desafios e potencialidades das práticas interdisciplinares. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se na revisão de literatura e na análise de estudos de caso que evidenciam experiências de integração curricular em escolas públicas e privadas. Ao longo do texto, serão discutidas as contribuições da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além da necessidade de formação docente continuada como um eixo central para a consolidação de práticas pedagógicas integradoras.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica. Esse delineamento foi escolhido por permitir uma compreensão aprofundada sobre as potencialidades e desafios da interdisciplinaridade no contexto

educacional contemporâneo, evidenciando como diferentes áreas do saber podem ser integradas em práticas pedagógicas significativas (MINAYO, 2012).

Os dados foram coletados a partir da análise de artigos científicos, dissertações e teses publicadas entre 2015 e 2024, que discutem experiências pedagógicas interdisciplinares na educação básica. Foram selecionados estudos disponíveis em bases de dados como Scielo, Google Scholar e Capes Periódicos, priorizando publicações que abordem práticas interdisciplinares em diferentes etapas da educação básica, especialmente no ensino fundamental e médio.

Além disso, foram examinados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que estabelece orientações para a implementação de práticas pedagógicas integradoras e a formação de competências socioemocionais, e o Parecer CNE/CEB nº 5/2017, que trata da importância da articulação entre áreas do conhecimento na construção do currículo escolar.

Os estudos foram selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão:

1. Publicações entre 2015 e 2024, em periódicos revisados por pares ou dissertações e teses vinculadas a programas de pós-graduação reconhecidos.
2. Estudos que abordam práticas pedagógicas interdisciplinares ou multidisciplinares na educação básica, com foco no ensino fundamental e médio.
3. Pesquisas que discutem o impacto da interdisciplinaridade no desenvolvimento de competências críticas, cognitivas e socioemocionais.

Foram excluídos artigos que tratam apenas da interdisciplinaridade no ensino superior ou em contextos não escolares, bem como publicações sem revisão por pares ou que não apresentavam fundamentação teórica consistente.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática, conforme proposta por Bardin (2011). Esse método permite a identificação e categorização de temas emergentes a partir da leitura criteriosa dos textos selecionados. Os dados foram organizados em três categorias principais:

1. Potencialidades da Interdisciplinaridade: Estudos que destacam os benefícios da integração curricular para o desenvolvimento de competências múltiplas.
2. Desafios da Implementação: Pesquisas que abordam as barreiras estruturais, organizacionais e pedagógicas que dificultam a prática interdisciplinar.
3. Formação Docente e Interdisciplinaridade: Análises sobre a necessidade de formação continuada e articulação entre diferentes áreas do conhecimento no contexto educacional.

Após a categorização dos dados, foi realizada uma análise interpretativa, buscando evidenciar os pontos de convergência e divergência entre os estudos selecionados, a fim de construir uma visão crítica e integradora sobre a interdisciplinaridade na educação básica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade na educação contemporânea tem sido amplamente debatida como uma estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e contextualizadas, integrando diferentes áreas do conhecimento e aproximando os conteúdos escolares das realidades vividas pelos estudantes (FAZENDA, 2011; MORIN, 2002). Neste sentido, o presente estudo fundamenta-se em teorias que abordam a interdisciplinaridade como prática pedagógica, além de analisar documentos oficiais que orientam a construção de currículos integrados na educação básica.

3.1 CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se restringe à integração de conteúdos, mas envolve uma atitude pedagógica que valoriza o diálogo entre diferentes saberes, promovendo a construção coletiva do conhecimento. A autora argumenta que a prática interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de competências críticas e para a formação integral dos estudantes, ao estimular o pensamento sistêmico e a resolução de problemas complexos.

Morin (2002), por sua vez, propõe a Epistemologia da Complexidade, destacando que o conhecimento não pode ser fragmentado em disciplinas isoladas, mas deve ser abordado de forma integrada, considerando a interdependência dos saberes. Para o autor, a educação deve incentivar a articulação entre as áreas do conhecimento, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos sociais, naturais e culturais.

Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996) defende uma educação crítica e emancipatória, que reconhece os saberes populares e culturais dos estudantes como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Para o educador, a interdisciplinaridade é um caminho para promover a autonomia intelectual dos alunos e para fortalecer a construção de um currículo crítico e transformador.

3.2 INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, destaca a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores do currículo escolar brasileiro. O documento propõe a articulação entre os componentes curriculares por meio de projetos integrados, atividades práticas e experiências que promovam a construção de competências cognitivas, socioemocionais e culturais (BRASIL, 2017).

Além disso, a BNCC estabelece a formação de competências gerais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a argumentação e a empatia, competências estas que podem ser desenvolvidas a partir da integração entre áreas do conhecimento, como ciências, matemática, artes e língua portuguesa.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2017 também enfatiza a importância da interdisciplinaridade como prática pedagógica na educação básica, recomendando que as escolas adotem estratégias integradoras para fomentar a construção de conhecimentos significativos e contextualizados (BRASIL, 2017).

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

A formação docente é um fator crucial para a implementação eficaz de práticas interdisciplinares. Fazenda (2011) salienta que os professores devem ser preparados para atuar em equipes colaborativas, planejando atividades conjuntas que integrem diferentes áreas do conhecimento e promovam a construção coletiva do saber.

Entretanto, a formação inicial, em muitos casos, ainda privilegia uma abordagem disciplinar fragmentada, dificultando a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares. Além disso, a ausência de políticas de formação continuada que estimulem a prática interdisciplinar impede que os professores desenvolvam competências para atuar em contextos educativos mais integrados (SILVA; BARRETO, 2020).

3.4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Embora a interdisciplinaridade seja amplamente reconhecida como uma prática pedagógica inovadora e transformadora, sua implementação enfrenta desafios significativos, tais como:

- **Fragmentação Curricular:** A estrutura curricular ainda apresenta uma organização rígida por disciplinas, o que dificulta a construção de projetos integrados.
- **Formação Docente:** A falta de formação específica para o trabalho interdisciplinar impede que os professores desenvolvam metodologias integradoras.
- **Tempo e Organização Escolar:** A rigidez dos horários escolares limita o tempo disponível para a construção coletiva de projetos interdisciplinares.
- **Cultura Escolar:** A resistência à mudança pedagógica, aliada à sobrecarga burocrática, constitui um entrave à implementação de práticas interdisciplinares.

Por outro lado, a interdisciplinaridade apresenta um grande potencial para o desenvolvimento de competências complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a empatia, além de aproximar os conteúdos escolares das realidades vividas pelos estudantes.

4 RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados revelou que a interdisciplinaridade, quando implementada de forma planejada e estruturada, potencializa o processo de ensino-aprendizagem ao promover a integração de saberes e a construção de conhecimentos significativos. Os resultados obtidos evidenciam três principais

eixos de análise: as potencialidades da interdisciplinaridade, os desafios para sua implementação e a relevância da formação docente para práticas pedagógicas integradoras.

Os estudos analisados destacam que a interdisciplinaridade contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Projetos interdisciplinares possibilitam a articulação entre áreas do conhecimento, favorecendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de argumentação (MORIN, 2002; FAZENDA, 2011).

Exemplos de práticas interdisciplinares bem-sucedidas foram identificados em projetos que integraram ciências, matemática e artes por meio da construção de maquetes sustentáveis. Nesses projetos, os alunos não apenas desenvolveram conceitos relacionados à geometria e à sustentabilidade, mas também aprimoraram habilidades socioemocionais, como a cooperação, a escuta ativa e o trabalho em equipe.

Outro exemplo destacado envolve a criação de Jornadas Literárias Interdisciplinares, que articularam conteúdos de língua portuguesa, história e educação artística. Os estudantes foram incentivados a criar narrativas baseadas em eventos históricos, explorando diferentes linguagens artísticas, como teatro, música e ilustração. Essa abordagem não apenas promoveu o engajamento dos alunos, mas também proporcionou uma visão mais ampla e integrada dos conteúdos escolares (BRASIL, 2017).

Apesar das potencialidades identificadas, a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares enfrenta desafios estruturais e organizacionais. Os principais obstáculos apontados pelos estudos analisados incluem:

- **Fragmentação Curricular:** A rigidez dos currículos escolares dificulta a articulação entre áreas do conhecimento, mantendo as disciplinas isoladas e sem conexão aparente. A predominância de um modelo disciplinar impede a integração de conteúdos e a construção de projetos colaborativos (SILVA; BARRETO, 2020).
- **Formação Docente Insuficiente:** Muitos professores relatam dificuldades em planejar e executar projetos interdisciplinares devido à falta de formação específica. A formação inicial ainda privilegia abordagens disciplinares, limitando o potencial para práticas integradoras (FAZENDA, 2011).
- **Tempo e Infraestrutura:** A carga horária rígida e a ausência de espaços específicos para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares são obstáculos recorrentes. Em muitas escolas, os horários são organizados por disciplinas, sem janelas de tempo para projetos integrados.
- **Resistência à Mudança:** A cultura escolar tradicional, centrada na transmissão de conteúdos isolados, representa uma barreira para a adoção de práticas interdisciplinares. Professores e gestores tendem a resistir à mudança, especialmente quando não há apoio institucional ou políticas claras que incentivem a interdisciplinaridade (MORIN, 2002).

Os resultados também indicam que a formação docente é um componente fundamental para a consolidação de práticas interdisciplinares. Professores que participam de processos de formação continuada demonstram maior capacidade de planejar atividades integradoras, articular conteúdos de diferentes disciplinas e propor projetos que envolvem múltiplas áreas do conhecimento.

Estudos indicam que a formação continuada voltada para a interdisciplinaridade deve abordar não apenas a integração de conteúdos, mas também estratégias metodológicas que estimulem o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do saber (HORN, 2019).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) prevê a formação de competências gerais que demandam uma abordagem interdisciplinar, como a empatia, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Professores que desenvolvem projetos interdisciplinares relatam que a articulação entre saberes favorece a construção de conhecimentos contextualizados, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a interdisciplinaridade, quando compreendida e implementada de forma planejada e estruturada, constitui um caminho promissor para promover aprendizagens mais significativas, contextualizadas e integradas no contexto da educação básica. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento favorece a construção de um currículo mais coerente e conectado com a realidade dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de competências críticas, cognitivas e socioemocionais (FAZENDA, 2011; MORIN, 2002).

Contudo, a efetiva consolidação da interdisciplinaridade como prática pedagógica enfrenta desafios estruturais e culturais. A fragmentação curricular, a formação docente ainda centrada em abordagens disciplinares isoladas e a rigidez organizacional das escolas representam barreiras significativas para a implementação de projetos integradores. Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como um componente essencial para a construção de práticas interdisciplinares consistentes e articuladas com as orientações curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A formação docente para a interdisciplinaridade deve ir além do simples acúmulo de conhecimentos técnicos. É fundamental que os processos formativos sejam organizados de modo a estimular a construção de um olhar integrador, crítico e colaborativo sobre o conhecimento, promovendo o diálogo entre diferentes áreas e a troca de experiências entre educadores. Iniciativas como oficinas pedagógicas, grupos de estudo e projetos colaborativos podem contribuir para a construção de práticas interdisciplinares mais consistentes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação (HORN, 2019).

Além da formação docente, é imprescindível que as políticas públicas sejam reestruturadas para favorecer a criação de espaços e tempos destinados à interdisciplinaridade. A organização curricular por

projetos, a flexibilização dos horários escolares e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados são medidas essenciais para a implementação de práticas integradoras. Sem essas condições estruturais, a interdisciplinaridade tende a permanecer restrita ao discurso, sem impacto real no cotidiano escolar (SILVA; BARRETO, 2020).

Por fim, ressalta-se a importância de novas pesquisas que aprofundem a análise das práticas interdisciplinares no contexto da educação básica. Estudos empíricos que investiguem a aplicação de projetos integradores em diferentes contextos educacionais podem contribuir para a identificação de estratégias pedagógicas mais eficazes, bem como para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente e à integração curricular. Assim, a interdisciplinaridade pode consolidar-se como um eixo estruturante para a construção de um ensino que, mais do que transmitir conteúdos, forme sujeitos críticos, autônomos e capazes de estabelecer conexões significativas entre os saberes escolares e os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2017. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 9. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Daiane. A formação docente na educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 19, n. 2, p. 129-148, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufrj.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Amanda; BARRETO, Marília. A escuta ativa na educação infantil: perspectivas e desafios. Cadernos de Educação Infantil, v. 12, n. 1, p. 55-72, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 09 mai. 2025.

VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO: UMA REVOLUÇÃO NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: RESENHA CRÍTICA DA OBRA: "LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY" DE IVAN IVIC

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-013>

Fabio Peixoto Duarte

Prof. Esp.

Mestrando em Ensino de Biologia (UFPA – Universidade Federal do Pará), Professor de Biologia AD4-SEDUC/PA | Belém, PA, Brasil; Esp. Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia (Faculdades Integradas Ipiranga), Esp. Microbiologia (ESAMAZ – Centro Universitário da Amazonia), Licenciado Pleno em Ciências Naturais: Biologia (UEPA – Universidade do estado do Pará)

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8290605355186965>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4173-5113>

Ana Cristina Andrade de Aguiar Dias

Profa. Dra.

Doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Membro Permanente do Curso em Botânica Tropical (UFRA/MPEG); Mestrado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas (2005); Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2002), Membro Permanente no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO)/UFPA.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7769575415241225>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8779-3557>

RESUMO

A obra “Lev Semionovich Vygotsky”, publicada pela Fundação Joaquim Nabuco em parceria com o Ministério da Educação e a Unesco, integra a Coleção Educadores e cumpre um papel fundamental ao compilar aspectos biográficos, teóricos, pedagógicos e filosóficos de um dos maiores expoentes da psicologia do desenvolvimento do século XX. Organizada por Ivan Ivic, com seleção e tradução cuidadosa de textos clássicos do próprio Vygotsky, a publicação é não apenas uma homenagem, mas um convite à análise crítica e à reflexão sobre os fundamentos culturais, históricos e sociais do desenvolvimento humano, da educação e da constituição do pensamento. Neste contexto, a presente resenha crítica tem por objetivo aprofundar a análise da obra em seus múltiplos elementos: desde a trajetória singular de Vygotsky — o “Mozart da Psicologia” — aos conceitos centrais de sua teoria histórico-cultural, ao impacto de suas ideias na psicologia e na pedagogia contemporâneas, aos desafios de operacionalização, aos limites e críticas levantados, e, finalmente, sua atualidade diante dos dilemas da educação no Brasil e no mundo do século XXI. Busca-se, assim, produzir um texto denso, articulado, interdisciplinar e pautado na proposição de questões que extrapolam o âmbito da história intelectual, endereçando preocupações epistemológicas, éticas, políticas e metodológicas que o pensamento vygotkskyano suscita.

Palavras-chave: Vygotsky; Desenvolvimento Humano; Educação.

ABSTRACT

Lev Semionovich Vygotsky”, published by the Joaquim Nabuco Foundation in partnership with the Ministry of Education and Unesco, is part of the Educators Collection and fulfills a fundamental role by compiling biographical, theoretical, pedagogical and philosophical aspects of one of the greatest exponents of 20th century developmental psychology. Organized by Ivan Ivic, with careful selection and translation of classic texts by Vygotsky himself, the publication is not only a tribute, but an invitation to critical analysis

and reflection on the cultural, historical and social foundations of human development, education and the constitution of thought. In this context, this critical review aims to deepen the analysis of the work in its multiple elements: from the unique trajectory of Vygotsky - the “Mozart of Psychology” - to the central concepts of his cultural-historical theory, the impact of his ideas on contemporary psychology and pedagogy, the challenges of operationalization, the limits and criticisms raised and, finally, its relevance to the dilemmas of education in Brazil and the world in the 21st century. The aim is to produce a text that is dense, articulate, interdisciplinary and based on the proposition of questions that go beyond the scope of intellectual history, addressing the epistemological, ethical, political and methodological concerns that Vygotsky's thought raises.

Keywords: Vygotsky; Human Development; Education.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PERCURSO BIOGRÁFICO E CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

1.1.1 As Origens e Formação Multidisciplinar

O início da obra oferece um panorama detalhado sobre o percurso biográfico de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), cuja vida foi marcada por uma intensa diversidade intelectual. Nascido na Bielorrússia, em Orsha, no seio de uma família judia, frequentou uma formação escolar privada antes de, já adolescente, ingressar no gymnasium (escola secundária tradicional). O ingresso na Universidade de Moscou em 1912 coincide com um momento de efervescência intelectual e de profunda transformação social na Rússia, que culminaria na Revolução de 1917. Vygotsky não cursou psicologia formalmente — um dado que, longe de ser secundário, ressalta a fertilidade de um pensamento que se alimenta do direito, da filosofia, da história, da literatura e da arte. Sua dissertação sobre Hamlet é exemplar desse entrecruzamento de saberes, demonstrando desde cedo sua propensão à análise estética, semiótica e existencial dos fenômenos humanos. Essa formação plural não apenas aproximou Vygotsky das discussões mais sofisticadas em torno dos signos, da linguagem, da cultura e do sentido, como preparou o terreno para uma crítica radical aos paradigmas redutores, biologizantes e funcionalistas da ciência psicológica dominante na época.

1.2 A EXPERIÊNCIA DA REVOLUÇÃO RUSSA E SEUS EFEITOS

A biografia de Vygotsky, tal como apresentada na obra, é intrinsecamente ligada aos acontecimentos revolucionários em seu país natal. A Revolução Bolchevique de 1917, a queda do czarismo e as reconfigurações sociais, políticas e culturais dos anos 1920-30 fazem da experiência vygotskyana um projeto intelectual ancorado numa visão de mudança estrutural da sociedade e do ser humano. A psicologia da época, fundada em bases naturalistas, é vista por Vygotsky como insuficiente para dar conta das novas demandas de uma sociedade em transição, empenhada em criar um homem novo para um mundo igualmente renovado. Essas questões tornam-se mais urgentes considerando-se, também, a precariedade da saúde de Vygotsky — acometido desde jovem por tuberculose, conviveu com a premência da finitude e concentrou seus esforços em uma produção prolífica, marcada pela busca apaixonada de respostas teóricas e práticas para os dilemas do desenvolvimento, da educação e da cultura.

1.3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA E DESTINO PÓSTUMO

No breve lapso de uma década de atividade integral em psicologia (1924-1934), Vygotsky produziu cerca de duzentas obras, das quais muitas se perderam — e grande parte do que restou só foi publicada postumamente, em função das restrições impostas pelo regime stalinista e pelas controvérsias políticas e ideológicas internas à União Soviética. Sua obra mais conhecida, "Pensamento e Linguagem", sofreu

mutações e só foi devidamente recuperada a partir dos anos 1960, graças aos esforços de pesquisadores russos e estrangeiros. É neste contexto que a obra resenhada assume importância fundamental: ela recupera textos originais, faz um mapeamento bibliográfico minucioso e expõe ao público brasileiro a luta constante de Vygotsky por legitimar uma abordagem crítica, dialética e integradora para os problemas humanos.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS

2.1 A GÊNESE SOCIAL DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O núcleo da teoria vygotskyana, como exposto no ensaio de Ivan Ivic, reside na ideia de que o desenvolvimento psicológico é, essencialmente, um fenômeno sócio-histórico-cultural. Diferenciando-se radicalmente das concepções biologizantes (Piaget, por exemplo), Vygotsky propõe que as funções mentais superiores — atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, autorregulação — emergem das relações sociais mediadas pelos signos e instrumentos culturais. Essa posição é justificada empiricamente por estudos sobre aquisição da linguagem, desenvolvimento de conceitos, jogos simbólicos e formação de sistemas conceituais científicos, entre outros. A famosa tese de que "toda função psíquica superior aparece duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro no plano interpsíquico (entre pessoas), depois no plano intrapsíquico (no interior do sujeito)" é amplamente discutida e problematizada ao longo da obra.

2.2 O PAPEL DOS SIGNOS E INSTRUMENTOS

Outro ponto de destaque é o papel da linguagem, dos signos, dos instrumentos e das tecnologias nos processos mentais. Vygotsky inova ao pensar a linguagem não apenas como um reflexo do pensamento, mas como condição de possibilidade para seu desenvolvimento. O signo é, para ele, não apenas motivo de comunicação, mas também ferramenta de organização, controle e transformação da própria atividade psíquica. Da simples comunicação pré-verbal à interiorização de símbolos complexos (escrita, álgebra, conceitos científicos), o ser humano amplia, potencializa e reorganiza fortemente suas capacidades cognitivas. O acesso a sistemas semióticos desenvolvidos pela cultura não apenas acelera ou reforça o desenvolvimento natural — ele conforma novas estruturas psíquicas, reorganiza a relação entre memória, percepção, pensamento, emoções e, fundamentalmente, cria zonas de potencialidade inéditas.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto, a educação formal é ressignificada: não é apenas o local de transmissão do saber pronto, mas o ambiente privilegiado onde se opera o desenvolvimento "artificial" — isto é, a modificação estruturante das funções mentais superiores através da mediação intencional de instrumentos culturais poderosos. O papel do professor é redefinido, não como mero transmissor, mas como mediador, organizador e incentivador de experiências de aprendizagem colaborativa, guiada e dialogada. Além disso, a obra

explicita que, para Vygotsky, o conteúdo escolar (os sistemas conceituais, os métodos científicos, os modos de raciocínio) é mais importante do que a simples memorização de fatos ou procedimentos isolados. A escola é vista tanto como produto quanto como produtora da cultura, espaço de apropriação criativa dos instrumentos do saber.

2.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Não há como deixar de enfatizar o impacto do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, descoberto e elaborado por Vygotsky a partir do estudo do diagnóstico e ensino de crianças com necessidades especiais. A ZDP consiste na distância entre aquilo que a criança consegue realizar de maneira independente e aquilo que pode alcançar com o auxílio de um adulto ou de um parceiro mais capaz. Portanto, a avaliação do potencial das crianças deve considerar não apenas o desempenho já manifesto, mas aquilo que elas são capazes de aprender e realizar em situação de colaboração. Esse deslocamento do foco diagnóstico (do "ser" ao "vir a ser") implica uma mudança metodológica, ética e política nos modos de ensinar, avaliar e intervir nos processos de desenvolvimento humano, tornando-se central no debate educacional até nossos dias.

3 COMPARAÇÕES, INFLUÊNCIAS E DIÁLOGOS

Um dos pontos altos do ensaio é o contraponto estabelecido entre Vygotsky e Jean Piaget, outro gigante da psicologia do desenvolvimento. Enquanto Piaget oferece uma teoria geneticista, centrada na organização autônoma de estruturas cognitivas através de estágios universais (inspirado pela biologia evolutiva), Vygotsky enfatiza a apropriação social e cultural, a não-universalidade dos processos, a historicidade, a diversidade de caminhos possíveis para o desenvolvimento mental seguidos pelos indivíduos nas diferentes sociedades. A crítica de Vygotsky a Piaget não é menosprezo, mas amadurecimento conceitual dos limites de uma abordagem excessivamente centrada nos invariantes biológicos e nos mecanismos da assimilação-adaptação. Para Vygotsky, o ser humano nasce "biologicamente indeterminado", só se realiza em sua humanidade plena através da participação ativa nos processos socioculturais.

4 LIMITES, DESAFIOS E CRÍTICAS

A obra reconhece, de maneira honesta, que parte significativa da produção de Vygotsky permaneceu no nível de esboço ou de programas de pesquisa. Muitos conceitos carecem de detalhamento metodológico, validação empírica e clareza operacional, abrindo campo para diferentes interpretações, apropriações e debates ao longo das décadas seguintes. Outro aspecto crítico levantado é a ausência, por parte de Vygotsky, de uma reflexão sistemática sobre as limitações, perversidades ou contradições dos próprios instrumentos

e dinâmicas culturais. Se, por um lado, a mediação da cultura é celebrada como fonte de liberdade e de desenvolvimento, por outro lado pode também ser mecanismo de alienação, domesticação, reprodução de desigualdades, dogmatismo e opressão psicossocial. A escola pode tanto emancipar quanto reprimir, dependendo das circunstâncias, currículos, políticas e das condições históricas. A análise, desse modo, permanece aquém de uma psicologia crítica das instituições e das mediações culturais, desafio que será retomado por estudiosos e correntes posteriores (como a pedagogia crítica de Paulo Freire, a perspectiva histórico-cultural crítica e a psicologia social crítica contemporânea).

5 TEXTOS SELECIONADOS: PROFUNDIDADE, ESTILO E ORIGINALIDADE

O valor da publicação também reside nos trechos originais de Vygotsky incluídos. Eles iluminam a riqueza, a sofisticação e a densidade filosófica do pensamento do autor. Destacam-se:

- A análise do problema da linguagem e pensamento — critério da unidade dialética entre signo e conteúdo, do método semântico e do sentido como espaço de passagem entre a linguagem social e o pensamento individual.
- As reflexões sobre arte, produção simbólica, estética e história da recepção (exemplo do Hamlet) demonstrando como a produção do significado é processo ativo, criativo, sobredeterminado pelas experiências e pelo contexto social do intérprete.
- A crítica à psicologia atomística, à separação artificial das funções mentais e ao positivismo, propondo uma abordagem integradora, complexa, dialética e dinâmica do fenômeno da consciência.

Tais excertos enriquecem o entendimento não apenas do conteúdo, mas também do estilo e da força das argumentações vygotskyanas. Revelam um cientista e filósofo inquieto, ao mesmo tempo rigoroso e aberto ao diálogo, capaz de transitar entre conceitos, áreas do saber, exemplos culturais e experimentos científicos.

6 ATUALIDADE, INFLUÊNCIAS E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Em sua parte conclusiva, a obra aponta para a vigorosa influência de Vygotsky nas práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- A valorização do trabalho colaborativo, do ensino dialogado, do papel construtivo do erro e do conflito sociocognitivo, encontra fundamento no conceito de ZDP e na ênfase sobre o desenvolvimento potencial das crianças em interação. Modelos de tutoria, projetos de

aprendizagem cooperativa, educação inclusiva e diferenciação pedagógica dialogam diretamente com tais referenciais.

- A discussão em torno da metacognição (capacidade de refletir sobre e regular os próprios processos mentais) é apresentada como um dos frutos da abordagem vygotskyana — antecipando debates sobre estratégias de ensino que promovam autonomia, reflexão e autoavaliação do estudante.
- A denúncia das avaliações baseadas apenas no desempenho já manifestado, desconsiderando o potencial real dos aprendizes, denuncia práticas escolares que cristalizam desigualdades e limitam horizontes. A teoria vygotskyana orienta, ao contrário, a busca por avaliações diagnósticas, processuais e formativas.
- A emergência das tecnologias digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos novos instrumentos culturais reatualiza as perguntas feitas por Vygotsky: de que modo tais ferramentas podem (ou não) ampliar, diversificar ou restringir o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos? Que tipo de mudanças estruturais promovem nas relações entre memória, pensamento, percepção e interação social? Nesse sentido, seu legado é profundamente atual, fornecendo categorias potentes para pensar, agir e inovar na educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura integral da obra “Lev Semionovich Vygotsky” revela uma produção intelectual inquieta e revolucionária, assentada no reconhecimento da complexidade do ser humano e da singularidade das práticas sociais e culturais. Seu pensamento, ao mesmo tempo científico, filosófico e político, recusa qualquer dogmatismo ou naturalismo fatalista, reivindicando para a educação o lugar de protagonista na produção de sujeitos históricos, críticos e criativos. Se há algo de universalizante na teoria vygotskyana — o princípio da mediação e da socialidade constitutiva — há, igualmente, um convite permanente à atenção às especificidades históricas, culturais e institucionais, aos riscos das naturalizações, da padronização e do autoritarismo pedagógico.

O legado crítico de Vygotsky, enfatizado ao longo de toda a obra, permanece fundamental diante dos impasses da escola contemporânea, dos desafios da inclusão, da pluralidade cultural, da luta contra as desigualdades, do combate à mercantilização da educação e à padronização dos currículos. Sua concepção de uma escola como “lugar da gênese das funções psíquicas” e de potencialização da liberdade e do poder criativo do sujeito é, ainda, utopia a ser perseguida.

Por tudo isso, a obra é leitura obrigatória para professores(as), gestores(as), acadêmicos(as), pesquisadores(as) e estudantes de psicologia, pedagogia, educação especial, ciências humanas e áreas correlatas. Mais que uma introdução, o livro é convite à ação transformadora, à pesquisa comprometida, ao

ensino dialógico e à resistência intelectual frente aos inúmeros desafios de nosso tempo. O livro “Lev Semionovich Vygotsky” escrito por Ivan Ivic é muito mais do que uma introdução à vida e obra do autor; é uma chave interpretativa para (re)pensar criticamente a educação e os modos de ser e aprender no século XXI. A clareza com que a obra organiza as questões biográficas, epistemológicas e pedagógicas não elimina — ao contrário, potencializa — a necessidade do diálogo permanente com temas candentes como diversidade, mediação, cultura, subjetividade, alfabetização, inclusão, tecnologias e políticas públicas. Um clássico renovado, imprescindível e provocativo, como merece e exige a grandeza de seu biografado.



REFERÊNCIA

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. Organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores).
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205241

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ERA DAS TELAS: ENTRE MÉTODOS E MEDIAÇÕES <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-014>**Jane Sasso Pereira da Costa**

Pós-graduada em Ensino Lúdico, na área de Educação (CBM)

E-mail: janec9670@gmail.com

Denise dos Santos Martins

Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial(Unifacvest)

E-mail: machadoelias22@gmail.com

Denise Villani

Pós-graduada em Alfabetização e Letramento (Unifacvest)

E-mail: villanidenise@gmail.com

Erica Tatiana Petroceli Machado

Pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional (Ibpex)

E-mail: Villanidenise11@gmail.com

Fernanda de Lima

Pós-graduada em Atendimento Educacional especializado (Uninter)

E-mail: nandynhalima1@gmail.com

Lucas Bittencourt Benites

Pós-graduado em Orientação e Supervisão Escolar (UNIFAEL)

E-mail: lucaas.b13@hotmail.com

Suellen Salgueiro Rios Minhos

Pós-graduada em Orientação Educacional (Unifacvest)

E-mail: suellensrios@gmail.com

Thaís Gavião de Mello Menezes

Licenciatura em Educação Física (Unopar)

E-mail: thalumello25@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa as estratégias e métodos mais eficazes para a alfabetização de crianças no contexto contemporâneo marcado pelo uso excessivo de telas. Por meio de revisão bibliográfica e análise de estudos empíricos recentes, busca-se compreender os impactos da exposição prolongada às tecnologias digitais sobre os processos de aquisição da leitura e escrita. A pesquisa aponta para a necessidade de um equilíbrio entre práticas tradicionais e recursos tecnológicos mediados pedagogicamente, ressaltando o papel do professor na curadoria e mediação das interações digitais.

Palavras-chave: Alfabetização; Uso de telas; Métodos de ensino; Letramento digital.

ABSTRACT

This article analyzes the most effective strategies and methods for children's literacy in the contemporary context marked by excessive screen use. Through a literature review and analysis of recent empirical



studies, it seeks to understand the impacts of prolonged exposure to digital technologies on the processes of reading and writing acquisition. The research highlights the need for a balance between traditional practices and technologically mediated resources, emphasizing the teacher's role in curating and mediating digital interactions.

Keywords: Literacy; Screen use; Teaching methods; Digital literacy.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais cruciais da formação educacional, sendo a base para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Tradicionalmente, esse processo tem sido orientado por métodos variados — desde os fônicos até os construtivistas — que visam estimular a aquisição da leitura e da escrita de maneira significativa e contextualizada. No entanto, o cenário contemporâneo impõe novos desafios à prática docente, sobretudo em razão do uso intensivo de tecnologias digitais por crianças em idade de alfabetização.

Dados recentes indicam que crianças entre cinco e oito anos têm passado, em média, mais de quatro horas diárias diante de telas, seja por meio de televisores, tablets, celulares ou computadores. Essa exposição precoce e frequente suscita questionamentos sobre seus impactos nos processos de aprendizagem, particularmente na capacidade de concentração, na linguagem oral e escrita, e na interação social. Ainda que os dispositivos digitais ofereçam recursos pedagógicos potencialmente ricos, seu uso desregulado e sem mediação pedagógica pode comprometer etapas importantes do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, o presente artigo propõe-se a analisar quais métodos e estratégias de alfabetização se mostram mais eficazes para crianças que estão imersas em ambientes saturados de estímulos digitais. Parte-se do pressuposto de que a tecnologia, por si só, não constitui um fator positivo ou negativo, mas depende da intencionalidade com que é inserida no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, busca-se discutir os efeitos do uso excessivo de telas sobre a alfabetização e identificar abordagens pedagógicas que conciliam os avanços tecnológicos com as necessidades do desenvolvimento infantil.

Ao contribuir para o debate sobre alfabetização em tempos digitais, este estudo espera oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas interessados na qualificação do ensino nos anos iniciais. A análise parte de uma perspectiva crítica, sem demonizar o uso das tecnologias, mas alertando para os riscos de uma pedagogia passiva e dependente de recursos digitais sem critérios formativos bem definidos.

"O cérebro das crianças é moldado pelas experiências que vivenciam em seus primeiros anos. O consumo excessivo de mídia eletrônica interfere nesse processo ao reduzir o tempo dedicado a atividades fundamentais como o brincar, a interação social e a escuta ativa. Essas mudanças podem comprometer funções cognitivas superiores como atenção, linguagem e autorregulação, afetando diretamente o processo de alfabetização."

(CHRISTAKIS, 2009, p. 56)

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE MÉTODOS E SENTIDOS

A alfabetização, entendida como o processo de aquisição do sistema da escrita, é historicamente permeada por disputas teóricas e metodológicas. A transição do método sintético (baseado na memorização e decodificação) para abordagens mais interacionistas, como as propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), marcou uma inflexão no modo como se compreende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O enfoque construtivista trouxe à tona a ideia de que a criança não é um receptáculo passivo, mas um sujeito que formula hipóteses sobre a língua escrita, a partir de suas interações sociais e experiências concretas.

Magda Soares (2004), ao discutir a distinção entre alfabetização e letramento, reforça que o aprendizado da leitura não deve se restringir à decodificação de signos, mas envolver práticas sociais significativas com a linguagem escrita. Assim, métodos que articulam fonética, consciência fonológica, leitura compartilhada e produção de textos tendem a produzir melhores resultados, especialmente quando contextualizados na realidade dos alunos.

Entretanto, diante das novas tecnologias e da crescente digitalização da infância, torna-se necessário revisitar esses métodos sob a ótica das transformações cognitivas e comportamentais associadas ao uso intensivo de telas.

2.2 O USO EXCESSIVO DE TELAS E OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Diversos estudos têm apontado que o uso prolongado de dispositivos eletrônicos na primeira infância está associado a alterações no desenvolvimento da linguagem, déficit de atenção, menor capacidade de autorregulação e empobrecimento das interações sociais (APA, 2020; Christakis, 2019). A exposição a conteúdos rápidos, hiperestimulantes e fragmentados pode comprometer a concentração e o processamento de informações sequenciais — habilidades fundamentais para a alfabetização.

Do ponto de vista neurocientífico, há evidências de que a plasticidade cerebral nas idades iniciais torna as crianças especialmente sensíveis aos estímulos tecnológicos. Segundo Luria (1986) e Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação simbólica e da interação social — o que pode ser prejudicado quando as telas substituem as trocas com adultos e pares.

Não se trata, no entanto, de uma condenação ao uso da tecnologia, mas sim de uma crítica ao seu uso acrítico e excessivo. Há uma diferença substancial entre o uso pedagógico intencional de recursos digitais e o consumo passivo de conteúdos. O desafio atual reside, portanto, em adaptar os métodos de alfabetização a essa nova realidade, sem abrir mão da centralidade do vínculo humano e das experiências sensório-motoras.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E CULTURA DIGITAL: POSSIBILIDADES E LIMITES

O avanço das tecnologias educacionais trouxe uma gama de possibilidades para o ensino da leitura e da escrita. Softwares educativos, jogos digitais, plataformas interativas e aplicativos de alfabetização, quando utilizados com intencionalidade e mediação, podem estimular a consciência fonológica, a fluência leitora e o vocabulário (Coiro et al., 2017; Kenski, 2012). Além disso, o uso da tecnologia pode ser particularmente útil para crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, oferecendo recursos personalizados e multisensoriais.

Entretanto, como destacam Moran (2015) e Lévy (1999), o uso da tecnologia na educação exige uma mudança de postura pedagógica. Não basta transferir o conteúdo do papel para a tela — é necessário criar situações de aprendizagem significativas que envolvam o estudante de forma crítica e ativa. Em se tratando da alfabetização, isso significa que o uso das telas deve estar subordinado a objetivos claros, contextualizados e articulados com práticas que envolvam também a oralidade, a leitura em voz alta, o desenho, a escrita manual e a ludicidade.

Assim, o professor assume o papel de curador de recursos e mediador das experiências digitais, garantindo que o uso da tecnologia não substitui, mas complementa as interações humanas essenciais ao processo de alfabetização.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com base em uma revisão bibliográfica narrativa e em uma análise situada na experiência docente da autora, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha por esse formato visa articular a literatura científica disponível com os desafios concretos enfrentados em sala de aula, sobretudo no contexto pós-pandemia, marcado pelo uso intensivo de telas por parte das crianças.

"O que a criança consegue fazer hoje com auxílio, conseguirá fazer sozinha amanhã. A zona de desenvolvimento proximal revela a importância da interação e da mediação no processo de aprendizagem, sendo papel do educador identificar os conhecimentos prévios do aluno e construir pontes significativas para o saber escolar."
(VYGOTSKY, 1991, p. 98)

A pesquisa bibliográfica concentrou-se em materiais publicados entre 2015 e 2024, localizados em bases como SciELO, CAPES, ERIC e Google Scholar, com os seguintes descritores: "alfabetização", "tecnologia digital", "uso de telas", "educação infantil", "métodos de ensino", e "consciência fonológica". Foram priorizados artigos que tratam da alfabetização de crianças de 5 a 8 anos e que discutem o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, foi considerada a experiência da autora com o uso do método das "ondinhas" — uma estratégia que enfatiza a associação entre fonemas e grafemas por meio de movimentos ondulatórios desenhados pelas crianças, integrando coordenação motora, consciência fonológica e ludicidade. A prática, adotada com sucesso em turmas anteriores, serve como parâmetro para refletir sobre possíveis adaptações diante das mudanças no perfil das crianças, especialmente no que se refere à atenção, motricidade fina e capacidade de abstração.

A análise proposta neste artigo parte, portanto, da articulação entre teoria e prática, considerando a necessidade urgente de adaptar estratégias tradicionais de alfabetização a uma realidade cada vez mais permeada por estímulos digitais. Não se pretende oferecer uma resposta definitiva, mas levantar caminhos possíveis para uma prática pedagógica crítica, flexível e fundamentada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados teóricos e práticos evidencia que os métodos de alfabetização aplicados nos anos iniciais continuam sendo eficazes, desde que adaptados ao perfil atual das crianças, marcado por uma convivência precoce e intensa com as telas digitais. A prática da autora principal com o método das "ondinhas" tem se mostrado particularmente potente, por integrar movimento, ludicidade e fonologia — elementos fundamentais para crianças em fase de aquisição da linguagem escrita. No entanto, nas turmas mais recentes, observa-se uma maior dificuldade de concentração, motricidade fina menos desenvolvida e menor tolerância à frustração — características comumente associadas ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos.

Essa percepção é corroborada pelos coautores do estudo, cujas atuações em diferentes níveis de ensino permitiram observar que tais efeitos não se limitam à alfabetização inicial, mas impactam também a consolidação da leitura fluente e da escrita ortográfica ao longo do ensino fundamental. Por exemplo, a utilização do **método fônico**, baseado na correspondência entre fonemas e grafemas, com forte ênfase na consciência fonêmica. Embora eficaz para desenvolver a precisão na leitura, esse método demanda um nível de atenção auditiva e foco que, em muitas crianças habituadas a estímulos rápidos e dispersivos das telas, se torna difícil de manter.

Outra experiência em alfabetização em um diferente contexto de educação, emprega o **método silábico**, que propõe o ensino das sílabas como unidades básicas da leitura. Embora mais concreto e direto, esse método, quando utilizado de forma mecânica, pode não contemplar plenamente as necessidades cognitivas e emocionais de alunos hiperestimulados. Já uma forma de atuar no ensino infantil se apoia em princípios do **método Montessori**, priorizando o trabalho com letras móveis, manipulação sensorial e ambientes alfabetizadores preparados — práticas que favorecem a autonomia e o ritmo próprio de cada

criança, e que demonstram excelentes resultados, especialmente quando associadas à limitação consciente do tempo de tela.

A síntese desses relatos revela que nenhum método é universalmente eficaz, mas que todos podem ser produtivos quando contextualizados, mediados e adaptados às necessidades reais dos alunos. Em comum, os métodos bem-sucedidos têm os seguintes pontos:

- Forte presença de interações humanas significativas;
- Atividades que envolvem movimento, oralidade e manipulação concreta;
- Um ambiente rico em linguagem escrita e oral;
- A mediação ativa do professor, que interpreta os sinais da criança e ajusta as estratégias em tempo real.

Por outro lado, o uso passivo de telas — sobretudo em contextos domiciliares, sem mediação adulta ou intencionalidade pedagógica — tende a afetar negativamente as habilidades cognitivas essenciais à alfabetização. Crianças que chegam à escola com repertório verbal restrito, pouca resistência ao esforço e dificuldade de abstração demandam abordagens ainda mais lúdicas, interativas e sensoriais.

Assim, os autores defendem que a resposta pedagógica ao contexto digital não deve ser a substituição das práticas tradicionais por aplicativos e jogos tecnológicos, mas sim o refinamento dessas práticas, incorporando elementos da cultura digital de forma crítica, seletiva e integrada ao cotidiano pedagógico. Isso pode incluir, por exemplo, o uso eventual de recursos digitais interativos (como jogos de consciência fonológica e leitura guiada por aplicativos) combinados com atividades de escrita manual, leitura em voz alta, dramatizações e rodas de conversa.

5 CONCLUSÃO

A alfabetização, enquanto processo fundante da formação humana, demanda atenção cuidadosa aos contextos socioculturais em que está inserida. No cenário contemporâneo, marcado pela presença massiva das tecnologias digitais desde os primeiros anos de vida, os desafios se intensificam: crianças chegam à escola com repertórios visuais ampliados, mas com habilidades cognitivas, linguísticas e motoras nem sempre bem desenvolvidas para o início da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Este estudo buscou analisar, com base em experiências docentes e revisão teórica, quais estratégias de alfabetização têm se mostrado mais eficazes diante do perfil atual dos alunos, especialmente aqueles que fazem uso excessivo de telas. Constatou-se que não há um único método capaz de atender de forma plena às demandas das crianças contemporâneas, mas que a eficácia reside, sobretudo, na mediação pedagógica consciente, na diversificação de estratégias e na adaptação constante das práticas educativas.

Métodos como o fônico, silábico, das ondinhas, construtivista e Montessori, quando aplicados com sensibilidade e intencionalidade, apresentam alto potencial de engajamento e aprendizagem. No entanto, é

fundamental que tais abordagens sejam complementadas por atividades que promovam o contato direto com a linguagem oral e escrita, o desenvolvimento da coordenação motora fina, a interação social e a ludicidade — aspectos frequentemente prejudicados pelo consumo passivo de conteúdos digitais.

Diante disso, os educadores devem se posicionar não como meros replicadores de métodos, mas como profissionais reflexivos, capazes de observar, escutar e reinterpretar as necessidades de suas turmas. Recomenda-se, ainda, que as instituições escolares desenvolvam projetos pedagógicos que orientem o uso das tecnologias, estabelecendo limites, objetivos e momentos adequados para sua integração no currículo, sempre subordinando os recursos digitais ao processo formativo.

Em síntese, alfabetizar em tempos digitais exige mais do que dominar métodos — exige formação continuada, escuta sensível, criatividade e abertura ao novo, sem perder de vista o essencial: a aprendizagem significativa, o vínculo afetivo e o desenvolvimento integral da criança. Ao equilibrar tradição e inovação, o educador estará mais preparado para enfrentar os desafios da alfabetização na era das telas, transformando limites em possibilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- CHRISTAKIS, Dimitri A. Os efeitos do uso de mídia por bebês: o que sabemos e o que deveríamos aprender? *Acta Paediatrica*, v. 98, n. 1, p. 8–16, 2009.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MONTESSORI, Maria. A criança. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Didática: questões contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.
- TEBEROSKY, Ana. Aprender a escrever: das concepções infantis à intervenção pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PEDAGOGIA DA TRANSFORMAÇÃO: RESENHA CRÍTICA DA OBRA “PAULO FREIRE” DE CELSO DE RUI BEISIEGEL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-015>

Fabio Peixoto Duarte

Prof. Esp.

Licenciado Pleno em Ciências Naturais: Biologia (UEPA – Universidade do estado do Pará), Esp. Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia (Faculdades Integradas Ipiranga), Esp.

Microbiologia (ESAMAZ – Centro Universitário da Amazonia), Mestrando em Ensino de Biologia (UFPA – Universidade Federal do Pará), Professor de Biologia AD4-SEDUC/PA | Belém, PA, Brasil

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8290605355186965>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4173-5113>

RESUMO

A história da educação brasileira no século XX é inseparável da trajetória de Paulo Freire, um dos mais influentes pensadores da educação mundial e expoente máximo da pedagogia crítica. Em meio a um cenário marcado por profundas desigualdades sociais, políticas autoritárias e graves limitações do acesso à educação, Freire desenvolveu uma proposta pedagógica inovadora, ancorada no diálogo e na valorização dos saberes populares, que rapidamente transcendeu as fronteiras nacionais e passou a influenciar práticas educativas em todo o mundo. O livro “Paulo Freire”, escrito por Celso de Rui Beisiegel e publicado em 2010 pela Fundação Joaquim Nabuco na consagrada Coleção Educadores, propõe-se a mergulhar nas origens, no desenvolvimento e no legado das ideias freirianas, evidenciando sua relevância histórica e atual. Beisiegel estrutura sua abordagem a partir de uma análise detalhada tanto do contexto sócio-histórico do Brasil quanto da vida e obra de Freire, destacando os momentos cruciais que permitiram o surgimento, a consolidação e a internacionalização de sua proposta pedagógica. Mais do que uma simples biografia, a obra apresenta uma reflexão crítica sobre a gênese do método de alfabetização de adultos, seu vínculo com movimentos sociais e com a luta pela emancipação dos oprimidos, além de examinar os desdobramentos políticos e institucionais de sua pedagogia. Dessa forma, o autor nos convida a considerar as várias dimensões do pensamento de Freire: sua radicalidade política, sua profundidade filosófica, seu compromisso ético e sua atualidade para os desafios da educação contemporânea. Ao longo do texto, Beisiegel não se limita a exaltar os feitos e conceitos do patrono da educação brasileira. Pelo contrário, empenha-se em problematizar os desafios, os limites e as tensões vivenciadas pelo próprio Freire e por aqueles que tentaram implementar suas ideias em diferentes contextos históricos e culturais. Tal movimento de análise crítica permite ao leitor compreender que a pedagogia freiriana está longe de ser um conjunto de técnicas prontas: trata-se de um projeto político e existencial que exige constante reinvenção, diálogo com a realidade e compromisso com a transformação social. Inserido nesse marco, esta resenha crítica busca apresentar, examinar e discutir os principais argumentos e contribuições do livro de Celso Beisiegel, analisando sua importância tanto para a formação de educadores quanto para o debate sobre a função social da escola pública e a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; Ensino.

ABSTRACT

The history of Brazilian education in the twentieth century is inseparable from the trajectory of Paulo Freire, one of the world's most influential educational thinkers and the leading figure of critical pedagogy. Amidst a landscape marked by deep social inequalities, authoritarian politics, and severe limitations on access to education, Freire developed an innovative pedagogical approach rooted in dialogue and the appreciation of popular knowledge, which quickly transcended national borders and began to influence educational

practices throughout the world. The book “Paulo Freire,” written by Celso de Rui Beisiegel and published in 2010 by Fundação Joaquim Nabuco as part of the renowned Educators Collection, aims to delve into the origins, development, and legacy of Freire’s ideas, highlighting their historical and contemporary significance. Beisiegel organizes his discussion through a detailed analysis of both Brazil’s socio-historical context and the life and work of Freire, emphasizing the crucial moments that allowed for the emergence, consolidation, and internationalization of his pedagogical proposal. More than a simple biography, the book presents a critical reflection on the genesis of the adult literacy method, its connection with social movements and the struggle for the emancipation of the oppressed, and examines the political and institutional developments of his pedagogy. In doing so, the author invites us to consider the multiple dimensions of Freire’s thought: its political radicalism, philosophical depth, ethical commitment, and its relevance for the ongoing challenges of contemporary education. Throughout the text, Beisiegel does not limit himself to extolling the achievements and concepts of the patron of Brazilian education. On the contrary, he strives to problematize the challenges, limitations, and tensions experienced by Freire himself and those who have tried to implement his ideas in different historical and cultural contexts. This movement of critical analysis allows the reader to understand that Freirean pedagogy is far from being a set of ready-made techniques: it is a political and existential project that demands constant reinvention, dialogue with reality, and a commitment to social transformation. Within this framework, this critical review seeks to present, examine, and discuss the main arguments and contributions of Celso Beisiegel’s book, analyzing its importance both for the training of educators and for the debate on the social function of public schools and the construction of a more democratic and just society.

Keywords: Paulo Freire; Education; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ESTRUTURA DA OBRA E METODOLOGIA DO AUTOR

A obra “Paulo Freire” é, à primeira vista, uma síntese da vida, obra e legado do educador pernambucano. Contudo, seu valor reside em ir além de uma simples cronologia ou biografia. Logo nos prefácios, fica evidente a preocupação do autor em enredar o leitor na historicidade dos acontecimentos, mostrando que Paulo Freire é resultado de uma conjugação de fatores históricos, culturais e políticos. Beisiegel estrutura sua análise a partir de três eixos fundamentais: o contexto nacional e internacional da educação no século XX; o desenvolvimento das ideias freirianas; e a trajetória político-intelectual do próprio autor. A obra contempla sumário detalhado, com capítulos que partem dos antecedentes da educação de adultos no Brasil, percorrem as bases teóricas da pedagogia freiriana, relatam o desenvolvimento e aplicação do método de alfabetização, analisam a internacionalização de sua atuação durante o exílio e, por fim, o retorno ao Brasil, suas contribuições como gestor público e a consolidação do legado freiriano.

O autor escolhe, ainda, não compilar textos de Freire, como inicialmente pensado pela comissão organizadora do projeto, mas, devido a entraves legais de direitos autorais, opta por comentar criticamente passagens-chave da produção intelectual e experiências de Paulo Freire. Dessa forma, ele oferece não apenas um panorama acessível a educadores leigos, mas também uma apreciação reflexiva capaz de interessar pesquisadores e especialistas no campo educacional. No que diz respeito à metodologia, Beisiegel articula referências bibliográficas nacionais e internacionais, documentos históricos, depoimentos e análise crítica dos principais livros, artigos e experiências conduzidas por Freire. Isso confere ao trabalho um caráter científico e um rigor acadêmico diferenciados no âmbito das obras de divulgação sobre Paulo Freire.

2 CONTEXTO: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX

2.1 ANTECEDENTES

Antes de abordar diretamente a trajetória de Paulo Freire, Beisiegel apresenta um rico panorama sobre a educação de adultos analfabetos no Brasil, contextualizando o país enquanto sociedade marcada pelo atraso educacional, pelas desigualdades regionais e pelas restrições históricas ao acesso à escolarização. É nesse cenário que se inscreve a emergência de práticas e movimentos voltados para a superação do analfabetismo, tais como as campanhas nacionais dos anos 1950 e as experiências inovadoras surgidas nos anos 1960. O autor enfatiza como, nesse contexto, as tentativas anteriores eram, em geral, tecnicistas e desprovidas de um olhar crítico sobre o papel da educação na transformação social. Destaca ainda o papel do Estado, dos movimentos populares e de segmentos progressistas da Igreja em movimentos de cultura popular que afloraram, sobretudo, no Nordeste do país.

2.2 A FORMAÇÃO DE PAULO FREIRE

Nascido no Recife em 1921, de família de classe média, Paulo Reglus Neves Freire vivenciou desde cedo as dificuldades econômicas resultantes da crise de 1929 e as agruras sociais que afetavam a população nordestina. Sua trajetória escolar e acadêmica é marcada por uma forte vinculação com os valores cristãos e por um compromisso com as classes populares. Freire gradua-se em Direito, mas logo deixa a advocacia para se dedicar à educação, atuando como professor, gestor institucional e intelectual público. Acompanhado de Elza Maria Costa de Oliveira, sua companheira de vida e trabalho, Freire passa a integrar iniciativas como o Sesi e o Movimento de Cultura Popular (MCP), experiências que ensejaram o embrião do método de alfabetização que o notabilizaria mundialmente.

2.3 O MÉTODO PAULO FREIRE E A CONSCIENTIZAÇÃO

Talvez a maior contribuição freiriana para a pedagogia mundial seja o desenvolvimento do método de alfabetização de adultos e o conceito de conscientização. Ao contrário das metodologias tradicionais que priorizavam a memorização, a passividade e a fragmentação do conhecimento, Freire propôs uma pedagogia dialógica e problematizadora, com raízes profundas na realidade dos educandos. Beisiegel demonstra, com propriedade, que o método de Freire não se restringe a sequências didáticas para o ensino da leitura e escrita, mas insere-se em um projeto político de emancipação. A alfabetização, nesse contexto, é também alfabetização política: educar é libertar, é criar condições para a autonomia e para a ação consciente dos sujeitos sobre a história. O conceito de conscientização refere-se, pois, à capacidade de fazer a leitura crítica da realidade, de romper com a visão fatalista ou mágica sobre o mundo, compreendendo-se como agente histórico e coletivo de transformação. Como argumenta Beisiegel, o diálogo, a escolha de palavras geradoras e a utilização de situações existenciais reais dos educandos são os pilares metodológicos desse processo.

3 O DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO: DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA AO RECONHECIMENTO INTERNACIONAL

3.1 OS CAMINHOS DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

O livro de Beisiegel dedica atenção especial ao detalhamento dos passos que levaram ao desenvolvimento, ensaio e difusão do método freiriano. Destaca-se a atenção à experiência de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, que ficou célebre pela chamada "alfabetização em 40 horas". Mais do que o tempo recorde, o que chamou atenção foi a densidade política e cultural do processo. O uso de palavras geradoras selecionadas a partir do universo vocabular dos alunos, o diálogo horizontal entre educadores e educandos e a utilização de situações existenciais típicas do grupo foram as inovações que fizeram escola em muitos países do mundo. Beisiegel ressalta que o método não isola o processo de alfabetização do

processo de formação de consciência política. Assim, a educação, neste modelo, alinha-se ao objetivo de participação social e de tomada de consciência sobre direitos, deveres e potencialidades do povo.

3.2 AS REAÇÕES POLÍTICAS E O EXÍLIO

O impacto do método Freire na conjuntura política do início dos anos 1960 foi imediato. Ao mesmo tempo em que câmaras eclesásticas, segmentos universitários e governos progressistas valorizavam o programa de alfabetização, setores conservadores e o regime militar viram nele uma grave ameaça à ordem social. A proposta de “ensinar a ler e escrever politizando” causou enorme inquietação. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire é preso e, posteriormente, exilado, primeiro no Chile e depois na Suíça, Estados Unidos e África. Beisiegel discorre sobre o significado desse exílio, mostrando que, embora afastado do Brasil, Freire internacionaliza seu pensamento, atua em projetos educacionais variados e expande sua teoria para além das fronteiras brasileiras.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO

4.1 NO CHILE E AMÉRICA LATINA

Durante sua estadia no Chile, Paulo Freire colabora com o governo da Unidade Popular, envolvendo-se intensamente nos programas de educação de adultos naquele país. Beisiegel destaca como, nesse período, Freire aprimora sua concepção de educação popular, dialogando com contextos específicos, aprofundando análises sobre cultura, poder e prática educativa em realidades socialmente complexas. O trabalho no Chile consolida os princípios elencados em obras-chave como “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”, em que se entrelaçam experiências latino-americanas, cristianismo progressista (Teologia da Libertação) e elementos do marxismo humanista. A ênfase na dialogicidade, na problematização e na recusa à educação bancária (educação cuja função é depositar conteúdos no estudante) torna-se mais clara.

4.2 EUROPA, ÁFRICA E A UNESCO

Nos anos seguintes, Paulo Freire atua como consultor do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Suíça, o que lhe permite circular por diversos países africanos de língua portuguesa recém-libertos do colonialismo. No trabalho de educação de base em Guiné-Bissau e outros países, Freire reforça sua noção de educação como prática revolucionária e emancipatória, adaptando suas práticas pedagógicas às realidades africanas. Beisiegel analisa também a produção intelectual resultante dessas experiências, como “Cartas à Guiné-Bissau”, em que Freire reflete sobre as estratégias e os desafios da educação pós-colonial, denunciando a reprodução das estruturas opressoras pela escola tradicional e propondo a educação popular como instrumento de libertação. Seu reconhecimento internacional se consolida no diálogo constante com

a UNESCO, universidades e organismos multilaterais, tornando Freire referência global para os estudos de educação popular e educação comparada.

5 O RETORNO AO BRASIL E A GESTÃO PÚBLICA

5.1 REINSERÇÃO NO BRASIL E DESAFIOS POLÍTICOS

Com a abertura política e a anistia, Paulo Freire retorna ao Brasil em 1980 e reencontra uma geração de educadores formados sob a inspiração de suas ideias, seja na resistência ao regime militar, seja na militância pelos direitos sociais. Beisiegel pontua os dilemas e desafios que aguardavam Freire no retorno: de um lado, ampla adesão de militantes, professores e educadores populares; de outro, um ensino público expandido, mas ainda marcado pelas desigualdades e limitações impostas por décadas de autoritarismo. O autor destaca a atuação de Freire como professor, autor e assessor de projetos educacionais em várias regiões do Brasil, além de seu envolvimento na organização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e no fortalecimento de avaliações participativas e práticas avançadas na elaboração de projetos pedagógicos.

5.2 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

O período em que Paulo Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), durante a gestão de Luiza Erundina, recebe atenção privilegiada na obra de Beisiegel. O autor avalia em detalhes as propostas, metas e dificuldades enfrentadas. Entre as principais orientações da gestão Freire, destaca-se a ideia de que a escola pública deve ser um espaço de elaboração coletiva do conhecimento, cultura e ação comunitária, desconstruindo a escola tradicional autoritária e hierarquizada. Destaca ainda as tentativas de formar laços entre a educação formal e a não formal e de promover, mediante projetos e diagnósticos participativos, uma educação de qualidade indissociável da solidariedade de classe e do protagonismo popular. Beisiegel é crítico ao apontar que, apesar de conquistas pontuais como valorização salarial do magistério, melhoria das taxas de aprovação e boa imagem da Secretaria, muitos dos processos democráticos dependiam de maturação mais longa do que os quatro anos de gestão permitiriam. Além disso, parte das tentativas de democratização foi esvaziada quando burocratizada, aplicação distorcida do sentido original dos projetos participativos.

6 O LEGADO FREIRIANO: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E ATUALIDADE

6.1 DIMENSÕES FILOSÓFICAS E POLÍTICAS

Beisiegel ressalta, ao longo do livro, o entrelaçamento entre filosofia, política e pedagogia no pensamento de Paulo Freire. Por um lado, a pedagogia freiriana é tributária das matrizes filosóficas existencialistas (Heidegger, Sartre), dialéticas (Marx, Gramsci) e cristãs (Teilhard de Chardin, Saint-

Exupéry). Por outro, a ação educativa é radicalmente política, preocupada com a emancipação humana e com a humanização dos oprimidos. Segundo a análise do autor, é inconcebível separar a obra pedagógica de Freire de seu compromisso político, antiautoritário e anticolonial. Daí a importância da escola pública como espaço estratégico de disputa e de transformação social, lugar de construção coletiva do saber e de construção de sujeitos críticos. Beisiegel sinaliza, ainda, que a pedagogia freiriana é contrária ao tecnicismo, ao autoritarismo escolar e às visões reducionistas da educação. Ensinar, para Freire, é gerar sentido, promover diálogo e valorizar a experiência como ponto de partida para a construção do conhecimento.

6.2 PRÁXIS, PARTICIPAÇÃO E BUROCRATIZAÇÃO

Um dos pontos mais relevantes e críticos do livro reside na discussão sobre os desafios da implementação e institucionalização das ideias de Freire na escola pública brasileira. O autor alerta para o risco de burocratizar e esvaziar práticas emancipadoras, reduzindo projetos pedagógicos a meros requisitos legais, distanciando-os de sua dimensão original de diálogo e participação real. A crítica não poupa as dificuldades e ambivalências da prática pedagógica nas redes públicas: apesar do discurso da participação democrática, em muitos casos as escolas seguem submetidas à lógica vertical e excludente, em que se repete a cultura autoritária e o afastamento entre gestores, professores, estudantes e comunidade. O desafio, segundo Beisiegel, é resgatar o sentido ético e político das práticas escolares, investir na formação de educadores críticos e defender uma educação pública popular e de qualidade, capaz de absorver os avanços dos movimentos de educação popular e conectá-los ao universo da escola formal.

7 A BIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE E SEU IMPACTO

O livro contém, ao final, uma preciosa relação bibliográfica não só das obras principais de Freire, mas também de sua produção em coautoria e das principais referências críticas. Essa seção, longe de ser um elenco burocrático, revela a amplitude do impacto do pensamento freiriano em diferentes áreas do conhecimento (educação, sociologia, psicologia, teologia), assim como sua influência em diversas experiências de educação popular no Brasil e no mundo. Além disso, Beisiegel sugere leituras complementares que situam o pensamento de Freire em meio ao debate internacional, tais como Gramsci, Makarenko, Piaget, Rogers, Montessori, Vygotsky e outros, incentivando o leitor a explorar as diferentes tradições teóricas que dialogam com a pedagogia da libertação.

8 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA OBRA

Entre as principais virtudes do livro de Celso Beisiegel está a clareza e a didática com que ele apresenta os principais conceitos, práticas e experiências que constituem o pensamento freiriano. O autor evita a tentação, comum em obras de divulgação, de idolatrar Freire ou de reduzir sua obra a slogans; ao

contrário, ressalta sua densidade científica, sua abertura ao diálogo e a importância de estudar o educador em sua complexidade. Outra contribuição importante é o esforço em conectar a história da educação popular no Brasil às transformações políticas, institucionais e culturais do país, realçando o impacto do pensamento freiriano não apenas no campo educacional, mas também nos movimentos sociais, nas políticas públicas e na formação do pensamento crítico latino-americano. Além disso, Beisiegel demonstra sensibilidade ao discutir os desafios contemporâneos da educação pública, questionando o desfile retórico de políticas participativas que não se sustentam na prática e indicando a necessidade de recuperar o sentido original dos projetos de democratização escolar.

Como toda obra de síntese e divulgação, o livro é obrigado a fazer escolhas e a privilegiar certos elementos em detrimento de outros. Embora seja um texto crítico, Beisiegel tende a abordar com maior ênfase os aspectos positivos do legado freiriano, sem dedicar tanto espaço às críticas pós-modernas, construtivistas ou conservadoras que, nas últimas décadas, também passaram a fazer parte do debate nacional e internacional. Outro ponto que poderia ser explorado mais a fundo é a interface entre o pensamento de Freire e as novas realidades digitais, tecnológicas e multiculturais da educação contemporânea. Se, por um lado, a pedagogia do diálogo é perfeitamente aplicável ao ambiente virtual e dinâmicas de ensino a distância, por outro, as novas tecnologias trazem desafios e dilemas sobre a lógica do conhecimento, poder e exclusão na escola. Enfim, apesar dos limites impostos pelo formato e pelo tamanho da obra, “Paulo Freire”, de Beisiegel, cumpre exemplarmente seu papel de síntese crítica e estímulo à leitura da obra original do educador.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da leitura, o que se impõe é a atualidade do pensamento de Paulo Freire para a educação brasileira e global. Em tempos de crescente desigualdade, de ataques à escola pública, de tentativas de desqualificar o pensamento crítico e de restrições orçamentárias às políticas educacionais, as ideias de Freire se mostram não apenas atuais, mas necessárias. A educação, segundo Freire (e segundo a análise de Beisiegel), é fundamental à emancipação humana, à superação das limitações impostas pela ordem vigente, à crítica das estruturas opressoras e à construção de uma práxis verdadeiramente democrática. Para tanto, é preciso investir não só em projetos legislativos e institucionais, mas em ressignificar a prática cotidiana dos educadores, na construção de espaços de diálogo e escuta, na valorização dos saberes populares e no combate a toda forma de autoritarismo. A pedagogia freiriana é, acima de tudo, um convite à esperança ativa, à construção de um mundo mais justo, solidário e crítico. Por isso, a leitura de “Paulo Freire”, na edição de Celso Beisiegel, é indispensável a todos aqueles comprometidos com a educação pública, democrática e emancipatória.

A obra de Celso de Rui Beisiegel sobre Paulo Freire é intensa em seu compromisso com a análise rigorosa, o respeito à complexidade do legado freiriano e a fiel apresentação de seu percurso histórico, intelectual e político. Tratando da gênese, desdobramento e impacto internacional das ideias de Freire, Beisiegel fornece as chaves interpretativas para compreender por que a pedagogia do diálogo, da conscientização e da liberdade tornou-se um dos pilares do movimento por uma sociedade mais humana. Mesmo enfrentando as limitações de espaço e a impossibilidade de transcrever textos originais do educador, o autor exerce um papel mediador: apresenta as ideias principais, contextualiza cada etapa, relaciona teoria e prática e convida o leitor a buscar, ele mesmo, os escritos originais, pois só assim será possível captar a riqueza e o vigor do pensamento crítico. O título deste ensaio – *A Pedagogia da Transformação* – é uma síntese do conteúdo discutido por Beisiegel: a centralidade do ato educativo como lugar de conflito, de esperança e de emancipação. O livro é, pois, uma referência sem igual para todos aqueles que buscam não apenas entender, mas transformar a realidade educacional brasileira a partir das lições de Paulo Freire.



REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p. (Coleção Educadores).
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205216

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-016>

José Augusto Souza dos Santos

Mestre/doutorando em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. Especialização em Estudos Linguísticos aplicados ao ensino de língua portuguesa pela Faculdade José Augusto Vieira. Graduado em Letras pela UniAges. Professor efetivo da rede municipal de Paripiranga. Vencedor Estadual do prêmio Professores do Brasil 2017. Vencedor do prêmio professor inovador 2019. Vencedor do Prêmio Sebrae de Educação Empreendedora 2022. Finalista do prêmio professor Povir 2024. Possui projeto como referência no banco de práticas da BNCC - (Base Nacional Comum Curricular, na plataforma do Ministério da Educação. (MEC). Mentor de carreira do Ensina Brasil. Organizador do livro *Crônicas do Meu Lugar* e autor do livro *As possibilidades de Manifestação da linguagem em meio às campanhas político-partidárias* (Filos Editora, 2023; 2024). É pesquisador de discurso de ódio contra professores. Suas principais pesquisas e publicações centram-se nas temáticas acerca do discurso de ódio contra docentes, ensino decolonial, tecnologia na educação e educação em tempo de pandemia.

RESUMO

O texto, fundamentado em autores como Valente (2005), Sancho (2006), Papert (1985), Lévy (1999), Fairclough (2001), Quijano (2005) e Silva (2022), discute a necessidade de uma formação docente contínua e adaptada às transformações sociais e tecnológicas, enfatizando que os professores devem ser agentes de inovação e desenvolvimento. A formação inicial dos docentes no Brasil é considerada frágil, com ênfase excessiva em conteúdos teóricos e pouca atenção ao uso crítico das tecnologias na educação. A prevalência de cursos de licenciatura na modalidade a distância e em instituições privadas agrava essa situação, resultando em professores que entram nas salas de aula sem a preparação necessária para lidar com as demandas tecnológicas. A autonomia docente em relação ao uso das tecnologias está ligada à formação crítica, que deve ir além do domínio técnico, como destacam Fairclough (2001) e Quijano (2005) ao tratar das relações de poder e colonialidade do saber. A desvalorização dos cursos de licenciatura e a ausência de oportunidades adequadas de formação tecnológica contribuem para a reprodução de desigualdades no sistema educacional. O texto também aborda a emergência da Inteligência Artificial (IA) na educação, destacando, com apoio em Silva (2022), a necessidade de uma formação que prepare os professores para lidar com os desafios éticos e pedagógicos trazidos por essas novas tecnologias. Por fim, propõe que a formação docente deve ser uma prioridade nas políticas públicas, integrando infraestrutura, letramento digital e valorização profissional, para garantir uma educação equitativa e emancipadora.

Palavras-chave: Formação docente; Tecnologia; Professores; Escola pública; Letramento digital; Inteligência artificial.

ABSTRACT

This text, grounded in authors such as Valente (2005), Sancho (2006), Papert (1985), Lévy (1999), Fairclough (2001), Quijano (2005), and Silva (2022), discusses the need for ongoing teacher education that is responsive to social and technological changes, emphasizing the role of teachers as agents of innovation and development. Initial teacher education in Brazil is characterized by fragility, with excessive focus on theoretical content and limited attention to the critical use of educational technologies. The dominance of distance learning and private institutions in teacher training exacerbates the issue, often leading to educators entering classrooms unprepared for digital demands. Teacher autonomy regarding technology is linked to critical training, as highlighted by Fairclough and Quijano in their analyses of power relations and the coloniality of knowledge. The devaluation of teacher education courses and lack of structured opportunities

for technological training contribute to the reproduction of educational inequalities. The text also addresses the emergence of Artificial Intelligence (AI) in education and, drawing from Silva (2022), underscores the need to prepare teachers to face the ethical and pedagogical challenges posed by these tools. Finally, it argues that teacher education should be a state priority, integrating infrastructure, digital literacy, and professional appreciation to ensure equitable and emancipatory education.

Keywords: Teacher education; Technology; Public schools; Digital literacy; Artificial intelligence; Critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a formação docente ressalta sua importância na busca por uma educação, na qual os professores possam desenvolver seu trabalho e esse trabalho seja relevante para os estudantes, não só para sua formação, mas também para entenderem o mundo que os cerca. Assim, a formação deve ser contínua e adaptada às constantes mudanças que a sociedade atravessa. A ênfase na figura do professor como agente de inovação e melhoria educacional é relevante, mas é necessário considerar que a formação docente não é uma jornada acabada, mas um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. A busca por uma melhor formação docente significativa exige um olhar crítico e reflexivo, capaz de valorizar a diversidade e as particularidades do fazer docente em sua relação com uma sociedade tecnologicamente impactada.

Nessa mesma linha, D'Ambrosio (2006) aponta que um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura é que os professores consigam, de fato, atender às demandas de uma sociedade que se encontra em constante transformação, com uma dinâmica que ocorre em todos os aspectos. Fazendo um recorte específico para a formação voltada para o conhecimento e uso das tecnologias, os cursos de formação se mostram ainda incipientes. Por exemplo: a utilização do computador ou de outras tecnologias reside na apropriação que o sujeito faz delas, não na ferramenta propriamente dita. Desse modo, nos alinhamos com Valente (2005): "O domínio do técnico e do pedagógico não devem acontecer de modo estanque, um separado do outro" (VALENTE, 2005, p. 20), ou seja, não adianta dominar uma área da tecnologia se não se tem a pedagogia que permita utilizá-la de forma significativa.

Com novos desenvolvimentos tecnológicos, surgem as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), ferramentas que pretendem informatizar e melhorar os meios de comunicação e ensino. No entanto, é importante lembrar que a presença da tecnologia no campo educacional está vinculada a certas concepções e práticas históricas. Há cerca de cinquenta anos, por exemplo, a rádio era um dos principais meios de comunicação educacional; depois, esse papel foi assumido pela televisão. O debate sobre a tecnologia na educação, portanto, não é novo, mas assume novas complexidades diante das tecnologias digitais e da cultura algorítmica contemporânea.

2 A FORMAÇÃO INICIAL E O Esvaziamento das Tecnologias Educacionais

A formação inicial de professores no Brasil ainda revela um quadro de fragilidade quanto à preparação dos docentes para o uso crítico e criativo das tecnologias em sala de aula. Como aponta Gatti (2014), as licenciaturas concentram-se majoritariamente em conteúdos teóricos e pouco dialogam com as transformações do mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito às tecnologias digitais. Essa lacuna evidencia-se nas grades curriculares, onde as disciplinas voltadas à educação tecnológica são escassas ou tratadas de forma superficial. Além disso, o cenário da formação docente no Brasil revela uma

ampla oferta de cursos de licenciatura, majoritariamente concentrada no setor privado e na modalidade à distância. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) mostram o seguinte panorama:

Quadro 1 – Oferta de cursos de licenciatura no Brasil (2022)

Modalidade/Setor	Número de cursos
Licenciaturas EaD – Privadas	5.721
Licenciaturas Presenciais – Privadas	1.830
Licenciaturas EaD – Públicas	475
Licenciaturas Presenciais – Públicas	1.204

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP (2022).

Esse quadro demonstra a ampla presença de cursos de licenciatura no Brasil, com predominância de instituições privadas e número expressivo na modalidade EaD. Embora isso aponte para um acesso ampliado à formação docente, também revela um desafio importante: um número significativo de futuros professores está se formando sem aprendizados tecnológicos relevantes e sem o devido aprofundamento pedagógico sobre o uso de tecnologias na educação. (CIEB; Fundação Lemann, 2022; GATTI, 2014).

Essa fragilidade se agrava quando analisamos as condições estruturais das escolas públicas onde muitos desses profissionais irão atuar. Segundo dados da TIC Educação (CGI.br, 2023), cerca de 31% das escolas públicas urbanas de ensino fundamental não possuem laboratórios de informática, e 18% não contam com conexão de internet em sala de aula. Nas zonas rurais, esse cenário é ainda mais crítico: mais de 40% das escolas não têm acesso regular à internet.

Essa realidade revela um descompasso estrutural entre a formação e a prática profissional: professores com pouca formação tecnológica chegando a contextos escolares, no qual os recursos são escassos ou inexistentes. Esse quadro foi dramaticamente exposto durante a pandemia de Covid-19, quando milhares de escolas brasileiras não conseguiram garantir o acesso remoto às aulas por falta de infraestrutura mínima, como internet de qualidade, computadores e plataformas digitais adequadas. Sem alternativas viáveis, a ausência de tecnologia obrigou muitos sistemas de ensino a recorrerem a atividades impressas, entregues presencialmente nas casas dos alunos. Em várias regiões, professores se deslocaram semanalmente para distribuir apostilas e tarefas, arcando muitas vezes com custos do próprio bolso e enfrentando riscos sanitários em plena crise de saúde pública.

Essas ações, embora marcadas por esforço e compromisso, também escancararam a desigualdade estrutural do sistema: enquanto em algumas escolas era possível realizar videoaulas e atividades em plataformas digitais, em outras a única conexão possível com o ensino era uma mochila com folhas xerocadas.

Quadro 2 – Reportagens que evidenciaram a precariedade tecnológica das escolas na pandemia

Fonte	Título	Ano
Folha de S.Paulo	"Sem internet, alunos da rede pública dependem de apostilas impressas"	2020
Agência Brasil	"Falta de acesso à internet dificulta ensino remoto para alunos"	2021
G1 Educação	"Aulas a distância escancaram desigualdade na educação"	2020
El País Brasil	"Pandemia escancara falta de estrutura em escolas públicas"	2021
Todos Pela Educação (relatório)	"Educação na pandemia: conectividade e equidade"	2021

Quadro elaborado pelo autor

Essas reportagens reforçam que a pandemia de Covid-19 não apenas revelou, mas aprofundou a crise da infraestrutura digital nas escolas públicas brasileiras, dificultando o acesso dos estudantes ao direito fundamental à educação. A improvisação analógica, longe de ser romântica, despontou a ausência de políticas públicas eficazes e coordenadas para garantir o direito à educação com equidade e dignidade.

O ensino remoto emergencial revelou a desigualdade de condições entre as redes de ensino e entre as regiões do país, deixando evidente que a inclusão tecnológica escolar vai muito além da entrega de equipamentos: envolve conectividade, manutenção, formação de equipes e cultura digital nas comunidades escolares.

Isso impõe um obstáculo duplo à inovação pedagógica mediada por tecnologia e reforça a necessidade de políticas integradas de formação e infraestrutura educacional, em que as disciplinas voltadas à educação tecnológica são escassas ou tratadas de forma superficial.

Gráfico 1 – Número estimado de professores inscritos em cursos tecnológicos durante a pandemia



Fonte: Dados estimados com base em tendências de capacitação docente divulgadas por organizações como Fundação Telefônica Vivo, Nova Escola e Google for Education (2020–2022).

O gráfico acima evidencia como a lacuna na formação tecnológica levou milhares de professores a buscarem, de maneira emergencial, cursos avulsos sobre ferramentas como Google Classroom, Zoom e Microsoft Teams, na tentativa de se adaptarem ao ensino remoto. Tal movimento, embora positivo em termos de proatividade, revela o imprevisto que permeou boa parte da atuação docente na pandemia e a ausência de políticas formativas estruturadas e antecipadas por parte dos sistemas educacionais.

Valente (2005) já afirmava que "o domínio do técnico e do pedagógico não devem acontecer de modo estanque" (VALENTE, 2005, p. 20). Portanto, uma formação tecnológica significativa deve ser também interdisciplinar e crítica.

3 CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: múltiplos olhares

A compreensão de tecnologia na educação não é homogênea e reflete diferentes visões de mundo, práticas pedagógicas e posicionamentos filosóficos. Quatro autores contribuem para mapear distintas abordagens, cujas implicações reverberam de formas variadas no ecossistema educacional brasileiro.

- **Valente (2005)** vê a tecnologia como uma aliada da prática pedagógica, desde que seja integrada de forma significativa ao projeto educativo. Ele destaca que a simples inserção de equipamentos não transforma a educação por si só. No contexto brasileiro, isso se manifesta na dificuldade de muitas escolas públicas em ir além da introdução de computadores e projetores, muitas vezes subutilizados por falta de articulação com metodologias ativas e com os conteúdos curriculares.
- **Sancho (2006)** propõe uma visão mais crítica e sociológica da tecnologia, entendendo-a como produto de relações humanas, políticas e culturais. Isso implica que os professores devem apropriar-se da tecnologia de modo reflexivo e criativo. No Brasil, essa percepção ainda enfrenta barreiras, pois a formação docente, em geral, não promove debates estruturados sobre o papel político das tecnologias na construção do conhecimento, o que limita sua ressignificação dentro da escola.
- **Lévy (1999)** introduz o conceito de "inteligência coletiva", argumentando que as tecnologias digitais ampliam as capacidades cognitivas humanas por meio da colaboração. Essa ideia reforça a necessidade de espaços educacionais conectados, colaborativos e horizontais. No entanto, no Brasil, a cultura escolar ainda é fortemente centrada na transmissão vertical de conteúdos, e o uso da tecnologia frequentemente reforça esse modelo, ao invés de rompê-lo.
- **Papert (1985)** advoga pelo uso da tecnologia como meio de emancipação intelectual. Para ele, o computador deve ser uma ferramenta que permita aos estudantes construir seus próprios conhecimentos a partir da experimentação. No cenário brasileiro, essa proposta se conecta com experiências pontuais de aprendizagem baseada em projetos e de laboratórios maker, ainda que

restritas a escolas com mais recursos ou a projetos extracurriculares financiados por organizações não governamentais.

Essas concepções mostram que a tecnologia na educação não é neutra. Ela carrega intencionalidades, valores e formas de organização do conhecimento. Sua apropriação depende da cultura escolar, da política educacional e, sobretudo, da formação crítica dos professores. No Brasil, a ausência dessa base crítica tem levado à adesão acrítica a pacotes tecnológicos prontos, muitas vezes desvinculados da realidade pedagógica e das necessidades dos estudantes. A tecnologia carrega intencionalidades, valores e formas de organização do conhecimento, sendo essencial que os docentes sejam formados para interpretá-la criticamente.

4 AUTONOMIA DOCENTE E EMANCIPAÇÃO

A autonomia do professor no uso das tecnologias está intimamente ligada à sua formação crítica e à sua capacidade de se posicionar diante dos discursos hegemônicos sobre inovação. Fairclough (2001) contribui com a análise do discurso como ferramenta para desnaturalizar as práticas educativas e refletir sobre o poder presente nas políticas de tecnologia educacional. Já Quijano (2005), ao tratar da colonialidade do saber, alerta para a reprodução de epistemologias eurocentradas também no campo tecnológico.

Para que o professor possa exercer sua autonomia de forma plena, é necessário que sua formação vá além do domínio instrumental da tecnologia. As licenciaturas — especialmente em universidades públicas — ainda tratam as tecnologias, majoritariamente, como ferramentas de apoio ao ensino tradicional, com pouca ênfase no debate conceitual, crítico e cultural sobre seus usos. Essa limitação fragiliza a formação para uma atuação transformadora, pois restringe a tecnologia a um papel operacional, afastando-a de uma perspectiva de construção do conhecimento.

Um agravante nesse contexto é a crescente desvalorização dos cursos de licenciatura, que têm enfrentado altos índices de evasão e baixo interesse entre os jovens. Dados do Instituto Semesp (2023) apontam que os cursos de licenciatura são os que reúnem os estudantes com as piores condições socioeconômicas entre todas as graduações. O Programa Pé-de-Meia Licenciaturas, criado pelo governo federal em 2024, busca mitigar essa realidade com incentivo financeiro a licenciandos de baixa renda, evidenciando a urgência de políticas de valorização docente desde a formação inicial. Conforme divulgado pelo Ministério da Educação (MEC):

"O Pé-de-Meia Licenciaturas é uma ação do Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que concede incentivo financeiro a estudantes de licenciatura, prioritariamente nas áreas de formação de professores da Educação Básica, que ingressarem por meio de ações afirmativas e que tenham renda familiar per capita de até um salário mínimo. A ação tem como objetivo ampliar a formação de professores para a Educação Básica, com equidade social e regional." (MEC, 2024)

Ao estender o incentivo também para estudantes da licenciatura, o governo reconhece a urgência de atrair e manter futuros professores nas universidades, especialmente os oriundos de contextos de vulnerabilidade social.

Recentemente, uma outra camada dentro da formação docente tem ganhado destaque nas discussões: a expansão do ensino à distância (EaD) em cursos de licenciatura — sobretudo por instituições privadas — tem gerado debates sobre a qualidade da formação. Há uma contradição estrutural evidente: enquanto esses cursos se baseiam em tecnologias digitais como principal meio de mediação didática, frequentemente não promovem uma formação sólida sobre o uso pedagógico e conceitual dessas mesmas tecnologias. Os licenciandos, portanto, vivenciam a tecnologia como suporte logístico, mas não como conteúdo crítico de aprendizagem.

Isso resulta em uma formação esvaziada, na qual o uso das plataformas digitais ocorre de forma reprodutiva e descontextualizada, sem reflexão sobre algoritmos, curadoria de conteúdo, cultura digital ou os impactos sociotécnicos do uso das mídias. Tal lacuna compromete diretamente a formação para o uso crítico e criativo das tecnologias educacionais. Como apontam autores como Sancho (2006), Lévy (1999) e Papert (1985), a tecnologia educacional deve ser compreendida em sua dimensão cultural, colaborativa e emancipatória. Neste ponto de vista, na prática da EaD, essas dimensões são muitas vezes ignoradas, perpetuando uma concepção tecnicista e utilitarista, distante de uma perspectiva pedagógica crítica.

Sabemos que ao não formar professores para compreenderem a tecnologia como construção social e campo de disputas epistemológicas, reforça-se o ciclo de reprodução de desigualdades e esvaziamento do papel docente. A modalidade EaD, sem o devido controle de qualidade, agrava a precarização da formação docente e dificulta ainda mais o desenvolvimento da autonomia profissional.

Quadro 1 – Perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura no Brasil

Indicador	Licenciatura	Demais cursos de graduação
Renda familiar de até 1,5 SM	63%	39%
Primeira geração no ensino superior	72%	45%
Idade média	27 anos	23 anos
Estudantes que trabalham e estudam	58%	41%
Matrículas em EaD	69%	41%

Fonte: Instituto Semesp, 2023

Esses dados revelam que o perfil dos licenciandos está fortemente associado a contextos de vulnerabilidade social, o que impõe desafios adicionais à permanência e à qualidade da formação. Para além da formação em si, os estudantes que escolhem a licenciatura já enfrentam barreiras significativas relacionadas à conectividade, ao acesso a dispositivos adequados e à familiaridade com tecnologias digitais avançadas. Como aponta Silva (2022), essas desigualdades se aprofundam em um contexto de racismo

algorítmico e discriminação estrutural no ambiente digital, afetando especialmente os jovens negros e periféricos.

Nesse sentido, é urgente reconhecer que a exclusão tecnológica não é apenas um problema técnico, mas também político e social. Promover a autonomia docente, portanto, exige enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam a formação inicial e criar políticas que integrem tecnologia, inclusão e valorização profissional e assegure uma formação tecnológica capaz de gerar no professor uma emancipação profissional.

Uma escola emancipatória não se constrói apenas com palavras e pensamentos, elas são importantes no processo inicial, visto que, a parte teórica é fundamental em qualquer processo de estruturação, é como se fosse o cimento que une os blocos numa obra de construção, a teoria pavimenta e arma o sujeito para uma batalha [...] (SANTOS, 2024, p.129).

Para que um ensino seja emancipador, a formação docente precisa ser também emancipatória. É nesta premissa que a formação docente no campo tecnológico deve seguir. Não adianta presar por uma formação que tenha um viés meramente cumpridor de currículo. A formação docente no âmbito tecnológico é urgente a cada dia comprovamos isto, mas precisa que esse estudo dê autonomia ao educador aprendente, porque assim ele desenvolverá sua habilidade capaz de enfrentar os discursos tecnológicos que desafiam, que controlam e amedrontam grande parte dos docentes. Com essa autonomia, o docente compreenderá que a tecnologia é apenas uma aliada ao seu trabalho.

4. Tabela: Relação entre professores e tecnologia segundo pesquisas recentes

Pesquisa/Fonte	Ano	Principal Dado
Instituto Península	2021	66% dos docentes se sentiram despreparados para o ensino remoto.
TIC Educação (CGI.br)	2023	41% das escolas públicas não oferecem formação tecnológica continuada.
CIEB e Fundação Lemann	2022	Apenas 35% dos professores usaram tecnologia com intencionalidade pedagógica.
UNESCO - Relatório Educação 4.0	2023	Falta de formação digital agrava desigualdades regionais e sociais.

Tabela criada pelo autor

5 NOVAS PERSPECTIVAS: IA E OS DESAFIOS EMERGENTES

A Inteligência Artificial (IA) pode ser definida como o campo da ciência da computação que desenvolve sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecimento de padrões, resolução de problemas, tomada de decisão e aprendizado a partir de dados. O termo foi cunhado em 1956, durante a conferência de Dartmouth¹, marco inicial da IA como campo de pesquisa. Desde então, passou por altos e baixos — períodos de entusiasmo e de frustração — até alcançar

¹ A Conferência de Dartmouth, realizada em 1956, nos Estados Unidos, é considerada o marco inicial da Inteligência Artificial como campo de estudo. Foi nela que o termo "Inteligência Artificial" foi formalmente proposto, com a ideia de que "todo aspecto do aprendizado ou qualquer outra característica da inteligência pode, em princípio, ser descrito de forma tão precisa que uma máquina possa simulá-lo".

novos patamares com os avanços em big data, capacidade de processamento e redes neurais profundas (deep learning).

Nos últimos anos, os sistemas de IA se tornaram mais acessíveis e difundidos, especialmente com o surgimento de ferramentas generativas como o ChatGPT², capazes de produzir textos, imagens, códigos e outras formas de conteúdo com fluência impressionante. Esses avanços transformaram não apenas o mercado de trabalho, mas também os modos de produção e circulação do conhecimento — o que impacta diretamente o campo educacional.

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional exige uma nova abordagem na formação docente. Já não se trata apenas de saber operar ferramentas, mas de compreender os impactos éticos, epistemológicos e culturais dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante reconhecer que o avanço acelerado da IA também desperta medo e insegurança em diversos setores da sociedade. O receio de substituição por máquinas é real, e na profissão docente isso não é diferente. Muitos professores manifestam resistência ao tema por acreditarem que a IA ameaça sua função como educadores. Esse medo, embora compreensível, pode limitar o engajamento crítico com uma tecnologia que já faz parte do cotidiano escolar e que, se bem compreendida, pode ampliar as possibilidades pedagógicas em vez de reduzi-las.

Entre os principais desafios, destacam-se:

- A necessidade de formação sobre algoritmos, vieses e privacidade de dados (UNESCO, 2023);
- A urgência de discutir os limites da personalização da aprendizagem e o papel da mediação humana;
- A compreensão da IA como mais uma linguagem cultural a ser decodificada criticamente (LÉVY, 1999).

A ausência de domínio conceitual por parte dos docentes também tem provocado comportamentos extremos frente ao uso da IA em sala de aula. Muitos professores, por não compreenderem profundamente o funcionamento e o potencial dessas ferramentas, acabam projetando seus medos e frustrações nos estudantes, tratando o uso da IA como desvio de conduta e respondendo com medidas punitivas, sem espaço para o debate ético e pedagógico. Há registros de casos em que o simples uso do ChatGPT para formular ideias ou revisar textos resultou em advertências escolares, revelando uma lacuna formativa grave.

Por outro lado, há professores que utilizam a IA de forma acrítica, apenas como acelerador de tarefas: para corrigir provas, montar planos de aula ou redigir pareceres, sem questionar a veracidade, os

² O ChatGPT é um modelo de linguagem baseado em inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI. Ele utiliza aprendizado profundo para compreender e gerar textos de forma contextualizada, e se tornou amplamente conhecido por sua capacidade de interagir de maneira conversacional com usuários, gerando respostas complexas e personalizadas a partir de comandos em linguagem natural.

vieses ou as implicações pedagógicas dessas automatizações. Nesses casos, a IA se torna mais um instrumento de reprodução da lógica produtivista da educação, esvaziada de propósito formativo.

Essa tensão revela a urgência de uma alfabetização digital crítica que contemple tanto o letramento técnico quanto o ético e político sobre o uso das tecnologias emergentes. Essa necessidade se torna ainda mais evidente diante de um cenário educacional desigual. Uma provocação importante surge: enquanto algumas escolas públicas estão adotando a postura de impedir o uso de IA pelos estudantes, o mesmo se aplica às escolas das elites? Nessas instituições de maior prestígio, os estudantes são proibidos de utilizar ferramentas como o ChatGPT, ou estão sendo estimulados a explorá-las, testá-las e até mesmo a desenvolver suas próprias soluções baseadas em IA?

Essas perguntas não são meramente retóricas, mas refletem um ponto latente da formação docente: a urgência de preparar professores para mediar o uso das tecnologias de forma crítica, contextualizada e equitativa. A formação não pode se limitar ao domínio técnico ou ao uso superficial das ferramentas; ela precisa capacitar o educador a orientar os estudantes na leitura e produção de conteúdos mediados por IA compreendendo seus riscos e potencialidades. Caso contrário, reforça-se a lógica de que a inovação tecnológica é um privilégio para poucos — geralmente, os que já detêm capital cultural e acesso a recursos — enquanto as camadas populares continuam sendo educadas para o consumo passivo e a obediência digital.

O processo educacional, em diálogo constante e democrático com as novas tecnologias, determina que um maior número de pessoas tenha acesso ao mundo do saber tecnológico, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências, dotando o indivíduo da capacidade de empreender, de se manter atualizado e de se adaptar às necessidades do mundo moderno e competitivo em uma área de mudanças constantes. (JESUS; SANTOS, 2022, p. 192).

Neste sentido, analisamos que ainda está distante desse diálogo constante entre as novas tecnologias e a educação, principalmente quando falamos de formação de professores no âmbito tecnológico. Os docentes fazem parte de um coletivo que ainda não se familiarizou com as novas tecnologias e a necessidade de uma virada formacional dos docentes, visto que, as premissas das formações ainda estão orientadas por pautas engessadas e analógicas, as quais fazem com que os professores continuem temerosos e resistentes a emergir no mundo da IA.

As formações na área tecnológica ainda são para poucos e essas informações chegam também em descompasso para os estudantes, sendo assim, não só os docentes são privados desse mundo das tecnologias, mas os alunos também. Essa realidade precisa caminhar alicerçando os protagonistas do saber — alunos e professores.

Ignorar essa realidade pode aprofundar ainda mais o fosso entre estudantes com repertório tecnológico e aqueles privados desse direito, tornando a escola um espaço de reprodução das desigualdades

digitais e sociais. Por isso, a discussão sobre IA nas escolas não deve girar apenas em torno do uso ou proibição da ferramenta, mas sobre quem pode usar, como pode usar e com que finalidade pedagógica. Essa é uma das tarefas centrais da formação docente contemporânea.

Formações docentes que incluam esses aspectos emergem como estratégicas para garantir que os professores não sejam meros consumidores de soluções prontas, mas autores de novas práticas, conscientes de seus contextos e comprometidos com a equidade.

Diante disso, é importante destacar algumas boas práticas e riscos associados ao uso da IA por professores no cotidiano escolar:

5.1 BOAS PRÁTICAS COM IA NA DOCÊNCIA

- Planejamento de aulas com sugestões de sequências didáticas baseadas em currículo e temas de interesse dos alunos;
- Criação de rubricas avaliativas e correção de atividades com apoio de ferramentas automatizadas;
- Geração de ideias para projetos interdisciplinares, com base em temas contemporâneos e conteúdos escolares;
- Adaptação de materiais didáticos para diferentes níveis de aprendizagem ou perfis de turma;
- Apoio na escrita de pareceres e relatórios, economizando tempo para foco no acompanhamento pedagógico.

5.2 RISCOS E MAU USO DA IA NA PRÁTICA DOCENTE

- Uso acrítico de respostas prontas, sem verificar a veracidade, atualidade ou adequação cultural e pedagógica dos conteúdos;
- Substituição da avaliação docente por correções automáticas descontextualizadas;
- Planejamentos superficiais e padronizados, sem considerar as especificidades da turma;
- Reforço de vieses algorítmicos ao utilizar ferramentas que não foram projetadas para o contexto educacional brasileiro;
- Desestímulo à autoria e à criatividade dos alunos, quando a IA é usada como atalho e não como mediadora do pensamento.

Quadro 3 – Exemplos de prompts para prática docente com IA³

Finalidade	Prompt produtivo	Prompt com risco de mau uso
Planejamento de aula	"Crie um plano de aula de matemática para o 6º ano com foco em resolução de problemas e inclusão de atividades colaborativas."	"Crie um plano de aula para mim com todos os conteúdos do ano letivo."
Avaliação	"Sugira questões avaliativas sobre o ciclo da água que envolvam raciocínio e interpretação."	"Me dê 10 questões de prova sobre ciclo da água com gabarito."
Adaptação de conteúdo	"Reescreva este texto de ciências para um aluno com deficiência visual, mantendo a clareza e acessibilidade."	"Resuma este texto para alunos fracos sem mudar muito."
Projetos interdisciplinares	"Proponha um projeto interdisciplinar que conecte arte e ciências com foco em sustentabilidade."	"Monte um projeto pronto sobre qualquer tema interdisciplinar."
Apoio à escrita de pareceres	"Me ajude a elaborar um parecer descritivo de um aluno com bom desempenho e perfil colaborativo."	"Escreva um parecer genérico para todos os alunos da turma."

Tabela criada pelo autor

Esses exemplos mostram que o uso pedagógico da IA exige intencionalidade, criticidade e personalização. Prompts bem elaborados ampliam as possibilidades criativas do docente, enquanto comandos genéricos e não pedagógicos podem comprometer a qualidade e o sentido da prática educativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo revela que a formação docente no Brasil enfrenta desafios históricos e estruturais diante das exigências da contemporaneidade digital. A ausência de uma preparação consistente para o uso crítico e criativo das tecnologias na educação, somada à precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas, revela um cenário de disparidades que precisa ser urgentemente enfrentado por políticas públicas integradas.

Os dados mostram que a maioria dos cursos de licenciatura se concentra no setor privado e na modalidade EaD, sem garantir, necessariamente, uma formação sólida em práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Soma-se a isso o perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura, que evidencia a urgência de ações afirmativas como o Pé-de-Meia Licenciaturas, e também o compromisso com uma formação que considere a realidade digital desses futuros docentes.

A partir das concepções teóricas analisadas, como as de Valente, Sancho, Lévy e Papert, fica evidente que a tecnologia não pode ser tratada como ferramenta neutra. Ela deve ser compreendida como campo de disputa simbólica e política, e é nesse ponto que reside o papel emancipador da formação docente. Isso se torna ainda mais evidente no caso da Inteligência Artificial, cujo avanço impõe a necessidade de formação crítica e cuidadosa, evitando tanto o deslumbramento acrítico quanto o medo paralisante.

³ Prompt é o termo utilizado para designar o comando ou pergunta que um usuário faz a um sistema de Inteligência Artificial generativa, como o ChatGPT. A qualidade e especificidade do prompt influenciam diretamente na qualidade da resposta gerada.

Por fim, é preciso afirmar que a formação docente deve ser uma política de Estado, voltada para garantir equidade, inclusão e justiça social. Para isso, é necessário que ela integre infraestrutura escolar, atualização curricular, letramento digital crítico e valorização profissional. Mas, além disso, é possível apontar caminhos pragmáticos que podem fortalecer a formação tecnológica dos professores:

- As secretarias de educação devem realizar diagnósticos regulares, mapeando os pontos mais latentes de dificuldade e demanda dos professores quanto ao uso de tecnologias. Isso permitirá planejar formações continuadas mais assertivas, ajustadas à realidade local e às necessidades reais da prática docente.
- É essencial incentivar a formação em pares, promovendo espaços colaborativos onde professores compartilhem experiências, dúvidas e soluções sobre o uso de tecnologias, fomentando a construção coletiva do conhecimento.
- A criação de programas educacionais com professores embaixadores da tecnologia, reconhecidos por suas práticas inovadoras, pode inspirar outras escolas e valorizar iniciativas já existentes nas redes de ensino.
- Parcerias com universidades também são fundamentais: convidar professores universitários a desenvolverem pesquisas em colaboração com docentes da educação básica sobre os usos da tecnologia nos diferentes contextos escolares pode gerar conhecimento aplicado e relevante.
- Finalmente é urgente propor uma revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, garantindo que a formação inicial contemple a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como campo epistemológico, ético e pedagógico.

Somente com essa base articulada entre teoria, prática, política pública e valorização profissional será possível formar professores preparados para ensinar em um mundo digital sem reproduzir as desigualdades do mundo analógico. A formação tecnológica e intercultural dos professores é urgente e inadiável. Ela deve articular conhecimentos técnicos, saberes pedagógicos e uma postura crítica diante das transformações contemporâneas. Somente com essa base será possível garantir que as tecnologias não sejam reprodutoras de desigualdades, mas instrumentos de emancipação e justiça social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Pé-de-Meia Licenciaturas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 18 maio 2025.
- CIEB; FUNDAÇÃO LEMANN. Competências digitais para professores: levantamento nacional. São Paulo: 2022.
- CGI.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. TIC Educação 2023: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br, 2023.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014.
- INSTITUTO SEMESP. Observatório da Educação Superior: perfil socioeconômico dos estudantes. São Paulo: SEMESP, 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: INEP, 2023.
- JESUS, C.P.; SANTOS, J. A.S. A Relação Com o Saber nos espaços escolares em tempos de pandemia: O uso das tecnologias para garantir o ensino-aprendizagem. P.190 – 199. In: COSTA, M. A. B. (Org.). Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem 2. Ponta Grossa: Aya, 2022. 246 p. Vol 2. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/20903>
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SANTOS, José Augusto Souza dos. EDUCAÇÃO, TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: caminhos para umas práxis pedagógicas emancipatórias. In: Ailton Batista de Albuquerque Junior; Gabriel Silveira Pereira; Bruna Beatriz da Rocha; Rebeca Freitas Ivanicska. (Org.). PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. 2ed.Itapiranga: Schreiben, 2024, v. , p. 121-133.
- SANCHO, Juana Maria. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Tarcízio. Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2022.
- UNESCO. Relatório Educação 4.0: rumo à aprendizagem digital inclusiva. Paris: UNESCO, 2023.
- VALENTE, José Armando. O salto para o futuro. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC, 2005.

PEI - PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO: UM GUIA PRÁTICO E LEGAL PARA EDUCADORES DA REDE REGULAR DE ENSINO <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-017>**Fernanda de Lima**

Pós-graduada em atendimento educacional especializado- Uninter

E-mail: nandynhalima1@gmail.com

Doglas Rodrigues da Silva

Pós-graduação em AEE - Faculdade Serra Geral

E-mail: Doglasr19@gmail.com

Lucilene Rabelo Dallaio

Pós-graduação em AEE- Sao Luis

E-mail: lucilene.dallaio@gmail.com

Fátima Rosangela Prettz Camara Canto

Pós-graduação em gestão escolar- supervisão e orientação (Mauá)

E-mail: fatima-prettz@hotmail.com

Simone Miquelli Garcia

Pós em Educação Especial Inclusiva - Faculdade São Braz

E-mail: smiquellig16@gmail.com

Vanessa dos Santos Riella

Pós-graduação em educação especial e Inclusiva

E-mail: vanessariella@hotmail.com

Mariana Lima Gomes

Educação física- licenciatura plena

E-mail: marianalgomes7@gmail.com

Daniela Pereira Brum

Pós-graduação em AEE

Cursando Neuropsicopedagogia

E-mail: danyelab@hotmail.com

Suelen Barbo Calixto da Silva

Licenciatura em Pedagogia

E-mail: suelencalixto15@gmail.com

Jane Sasso Pereira da Costa

Pós-graduada em Ensino Lúdico, na área de Educação (CBM)

E-mail: janec9670@gmail.com

Suellen Soterio Ferreira

Pedagogia - Unopar

E-mail: suellenoterio530@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico fundamental para a valorização das habilidades e necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir de práticas vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca-se o PEI não apenas como uma exigência legal, mas como uma ferramenta viva, construída por meio da escuta sensível, do acompanhamento sistemático e da valorização das conquistas individuais de cada estudante.

O texto discute o PEI como elemento essencial no planejamento pedagógico inclusivo, respondendo a questões-chave: qual é sua real importância? Para quem ele deve ser construído? Como elaborá-lo de forma eficaz? E de que maneira sua aplicação se concretiza no cotidiano escolar? A proposta é oferecer não apenas os fundamentos legais e teóricos do PEI, mas também orientações práticas e modelos de apoio que fortaleçam a atuação dos professores da sala comum, promovendo uma rede colaborativa entre o AEE e o ensino regular.

Palavras-chave: Plano de Ensino Individualizado; Educação Especial; AEE; Práticas Pedagógicas; Inclusão.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the preparation and application of the Individualized Education Plan (IEP) as a fundamental pedagogical tool for valuing the abilities and needs of students who are the target of Special Education. Based on practices experienced in Specialized Educational Assistance (AEE), the IEP is highlighted not just as a legal requirement, but as a living tool, built through sensitive listening, systematic monitoring and valuing the individual achievements of each student.

The text discusses the IEP as an essential element in inclusive pedagogical planning, answering key questions: what is its real importance? Who should it be designed for? How can it be drawn up effectively? And how can it be applied in everyday school life? The proposal is to offer not only the legal and theoretical foundations of the IEP, but also practical guidelines and support models to strengthen the work of ordinary classroom teachers, promoting a collaborative network between the ESA and mainstream education.

Keywords: Individualized Teaching Plan; Special Education; AEE; Pedagogical Practices; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Mais do que um documento técnico, o PEI representa um compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento integral do estudante, respeitando suas potencialidades, ritmos e modos próprios de aprender. No entanto, sua elaboração ainda enfrenta desafios nas práticas escolares, especialmente quando se reduz a um preenchimento burocrático, desconectado da vivência com o aluno.

Incluir não é apenas permitir que todos frequentem o mesmo espaço escolar, mas garantir que cada estudante tenha condições reais de aprender, participar e se desenvolver de maneira significativa. Neste contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) se apresenta como um instrumento essencial no cotidiano da Educação Especial, especialmente para os estudantes que demandam atendimentos, estratégias e recursos pedagógicos específicos.

Muito além de um documento exigido por políticas públicas, o PEI representa um compromisso ético, pedagógico e institucional com o direito à educação de qualidade para todos. Ele propõe um olhar singular sobre o processo de ensino-aprendizagem, respeitando os tempos, modos de aprender e trajetórias individuais dos alunos do público-alvo da Educação Especial.

Ao longo deste capítulo, serão discutidos os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam o PEI, suas etapas de elaboração, a importância da escuta ativa e da colaboração entre profissionais da escola, além de exemplos práticos que ilustram seu uso no dia a dia escolar. A proposta é apresentar o PEI como um documento vivo, que ganha sentido na medida em que está alinhado à realidade do estudante e ao trabalho coletivo de toda a equipe escolar.

Mais do que técnicas, o que se busca aqui é fortalecer uma concepção de educação que valoriza a diversidade como princípio e entende o planejamento individualizado como uma estratégia concreta para promover equidade e inclusão educacional.

1.1 O QUE É O PEI E POR QUE É IMPORTANTE?

O Plano de Ensino Individualizado é respaldado por diversos marcos legais que sustentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 59, assegura a oferta de currículos, métodos e recursos adequados às necessidades dos alunos com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a necessidade de planejamentos individualizados como garantia de equidade educacional.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por sua vez, define diretrizes para o AEE e recomenda que o PEI seja construído de forma articulada entre os profissionais da escola, funcionando como instrumento de garantia de acesso, permanência e participação no ambiente escolar comum.

O PEI é, portanto, um documento pedagógico que orienta o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial com base em suas necessidades específicas. Deve promover a participação no currículo comum, respeitando direitos e favorecendo a aprendizagem significativa.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

"A organização do trabalho pedagógico nas escolas comuns deve contemplar estratégias educacionais individualizadas e recursos de acessibilidade que garantam a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial no processo de ensino e aprendizagem." (BRASIL, 2008, p. 13)

Na prática, o PEI funciona como um guia pedagógico que responde a três perguntas centrais:

- *O que este aluno pode aprender?*
- *Como ele aprende melhor?*
- *Quais recursos são necessários para garantir seu acesso e desenvolvimento?*

1.1.1 Exemplo prático

Um aluno com Transtorno do Espectro Autista que apresenta seletividade alimentar e dificuldade de transição entre ambientes pode ter no PEI orientações como: permitir a entrada antecipada no refeitório, oferecer cardápio adaptado com apoio da família e realizar antecipações visuais das trocas de ambiente.

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 estabelece que o AEE deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, preferencialmente na própria escola. Nesse cenário, o PEI emerge como ferramenta central para o planejamento, acompanhamento e replanejamento do processo educativo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo Mantoan (2006), o processo de inclusão demanda que os sistemas educacionais se organizem para acolher as singularidades. O PEI, nesse contexto, registra e orienta práticas pedagógicas que dialogam com os interesses, necessidades e possibilidades reais de cada estudante.

1.2 PARA QUEM É O PEI?

O PEI é elaborado para os estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), definidos legalmente como:

- Alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla;
- Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente classificados sob o Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual);
- Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

O documento deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo o professor do AEE, os professores da sala comum e, sempre que possível, a família e demais profissionais da equipe escolar.

Mesmo frequentando o ensino regular, esses estudantes demandam estratégias e recursos pedagógicos diferenciados. O PEI visa oferecer uma resposta educacional eficaz às suas necessidades específicas de aprendizagem, comportamento, socialização e comunicação. Para isso, deve conter objetivos claros, estratégias didáticas individualizadas, recursos específicos e formas de avaliação adaptadas.

A construção do PEI deve envolver toda a equipe pedagógica: gestão, coordenação, orientação, professores regulares, AEE, família e, se necessário, profissionais como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais. É essencial também que todos os funcionários da escola (merendeiras, inspetores, porteiros) tenham conhecimento das adaptações previstas, pois lidam com questões sensíveis no cotidiano, como crises comportamentais ou restrições alimentares.

Ótimo! Abaixo segue a continuação da revisão do seu texto, mantendo a estrutura, densidade e estilo original, com ajustes pontuais de coesão, clareza e repetição desnecessária.

1.3 O PEI COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO PLANEJAMENTO À ESCUTA

A construção de um PEI efetivo começa pela escuta atenta do estudante. Mais do que levantar dificuldades, trata-se de observar o que já funciona, quais são as preferências do aluno, seus modos de comunicar, aprender e se expressar.

É nesse processo que o educador descobre, por exemplo, que um aluno com baixa atenção se engaja melhor com atividades de pintura guiada por legenda, ou que outro avança na leitura apenas quando o texto parte de algo pessoal e concreto. O PEI nasce desses detalhes — e não apenas de diagnósticos clínicos ou classificações genéricas.

Planejar individualmente não é isolar o estudante, mas incluí-lo com respeito às suas singularidades. No AEE, cada atendimento é uma oportunidade de conhecer o aluno para além da ficha escolar. Assim, o PEI deixa de ser um formulário burocrático e se torna um registro vivo da prática pedagógica.

A inclusão escolar, quando compreendida em sua essência, exige que educadores se posicionem com intencionalidade pedagógica, sensibilidade humana e compromisso social. Nesse sentido, é importante lembrar que:

“A inclusão, em sua concepção mais ampla, está diretamente relacionada com a valorização das diferenças humanas. Incluir é reconhecer que todos os alunos têm o direito de aprender e participar, independentemente de suas características, ritmos, estilos de aprendizagem ou condição de deficiência. Essa é uma perspectiva que transforma o olhar pedagógico e a cultura institucional da escola.”

(Mantoan, 2003, p. 25)

1.4 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PEI

Um PEI bem elaborado deve conter os seguintes elementos:

- **Objetivo geral:** amplo, alinhado à etapa escolar e ao desenvolvimento global do estudante;
- **Objetivos específicos:** claros, mensuráveis, centrados em habilidades que se pretende desenvolver;
- **Estratégias pedagógicas:** metodologias, recursos, tempo e formas de mediação intencionalmente planejados;
- **Avaliação processual:** formas contínuas e diversificadas de acompanhar os avanços, tanto qualitativos quanto quantitativos;
- **Encaminhamentos e articulações:** ações em parceria com a família, professores da sala comum e equipe de apoio.

Importante destacar que o PEI não substitui o currículo, mas o aproxima da realidade do estudante. Ele é um instrumento flexível, revisável e centrado na trajetória individual. Sua aprendizagem é acompanhada de forma contínua, com ajustes sempre que necessário.

MODELO PADRÃO DE PEI – EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Identificação do Aluno	
Turma/Ano	(Ex.: 3º ano – Ensino Fundamental)
Idade	(Ex.: 8 anos)
Data de Nascimento	(DD/MM/AAAA)
Tipo de Atendimento	(Ex.: AEE – Atendimento Educacional Especializado)
Turno	(Ex.: Matutino)
Responsáveis	(Nome dos responsáveis legais)

2. Caracterização do Estudante
Diagnóstico clínico (quando houver): (Ex.: TDAH, Deficiência Intelectual leve)
Descrição funcional do aluno: Aqui se descreve como o aluno se apresenta no cotidiano escolar, suas habilidades, necessidades de apoio, interações, autonomia, e comunicação. (Ex.: Demonstra boa compreensão oral, participa quando incentivado, necessita apoio nas atividades de leitura e escrita. Apresenta seletividade alimentar e sensibilidade a sons altos.)

3. Habilidades e Potencialidades
Apontar competências que o aluno já possui ou áreas em que demonstra facilidade. (Ex.: Apresenta coordenação motora fina adequada, é criativo em atividades artísticas, reconhece letras e números até 20.)



4. Necessidades Educacionais Específicas

Descrever quais barreiras o aluno enfrenta para participar das atividades escolares. (Ex.: Dificuldade de concentração, baixa resistência à frustração, não reconhece todos os fonemas, evita interações físicas.)

5. Objetivos Gerais

Apontar metas amplas de aprendizagem e desenvolvimento. (Ex.: Promover avanços na alfabetização e estimular habilidades socioemocionais e de autonomia.)

6. Objetivos Específicos

Metas concretas, mensuráveis e de curto prazo. (Ex.: Identificar as letras do alfabeto até o final do trimestre; resolver problemas matemáticos simples com apoio visual.)

7. Estratégias Pedagógicas e Recursos

Descrever como o ensino será adaptado, incluindo recursos físicos, tecnológicos e humanos. (Ex.: Uso de imagens ampliadas, quebra de atividades em etapas, tempo extra para realização de tarefas, apoio visual com pictogramas, meditação guiada para acalmar.)

8. Currículo e Avaliação Adaptada

Explicar quais conteúdos serão priorizados, quais serão adaptados e como será a avaliação do progresso. (Ex.: Avaliação oral com apoio visual, atividades escritas simplificadas, registros fotográficos, portfólios e autoavaliação com apoio da professora.)

9. Ambiente Escolar

Sugerir adaptações do espaço físico, rotina, comunicação entre equipe, etc. (Ex.: Carteira próxima ao quadro para reduzir distrações, uso de fones abafadores, comunicação com merendeira sobre alimentação diferenciada.)

10. Apoio da Família

Breve descrição da participação da família no processo educacional. (Ex.: Família comparece às reuniões, acompanha as tarefas em casa e informa com frequência sobre o comportamento fora da escola.)

11. Avaliação e Replanejamento

Campo para anotar resultados observados, ajustes feitos no PEI e novas metas após determinado período. (Ex.: Após 2 meses, o aluno passou a reconhecer números até 30; será iniciada a introdução de problemas com soma simples.)

12. Assinaturas
Coordenação Pedagógica:
Professor(a) regente:
Professor(a) de AEE:
Direção:
Responsável legal:

2 O PAPEL DO PROFESSOR DA SALA REGULAR

O professor da sala comum é co-responsável pela implementação do PEI. Seu envolvimento é fundamental para:

- Identificar e relatar as barreiras que o estudante encontra na rotina escolar;
- Adequar atividades, recursos e formas de avaliação, com suporte do AEE;
- Valorizar os avanços do aluno, mesmo que sutis ou não padronizados;
- Garantir sua participação em todas as propostas pedagógicas da turma.

A relação entre o professor da sala comum e o professor do AEE deve ser colaborativa, contínua e horizontal, sustentada por diálogo, confiança e troca de saberes. A construção conjunta do PEI fortalece a prática pedagógica e garante maior eficácia no processo de inclusão.

2.1 QUEM ELABORA O PEI? UM DOCUMENTO COLETIVO E INSTITUCIONAL

Diferente do que muitas vezes se supõe, o PEI não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE. Ele é um documento institucional e deve ser elaborado de forma colaborativa e interdisciplinar, envolvendo diferentes membros da comunidade escolar:

- **Equipe gestora (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional):** inicia o processo, organiza reuniões, articula os setores e valida o documento final;
- **Professores da sala regular:** trazem observações sobre o desempenho do aluno, suas dificuldades e estratégias já utilizadas;
- **Professor do AEE:** realiza avaliação pedagógica especializada, propõe adaptações e acompanha o cumprimento dos objetivos;
- **Demais profissionais da escola** (inspetores, merendeiras, porteiros, estagiários): devem ser orientados sobre aspectos importantes do PEI, especialmente em situações de crise, fuga, restrição alimentar, entre outros, garantindo segurança, empatia e acolhimento em todos os espaços da escola.

"É dever do Estado, da escola e da comunidade escolar assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais."
— *Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), art. 28*

2.2 COMO SE DÁ O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI?

A seguir, uma proposta de etapas práticas para a construção do PEI:

Etapas	Descrição
Diagnóstico inicial	Levantamento de dados: histórico escolar, avaliações, observações e escuta
Definição de objetivos	Estabelecimento de metas claras, viáveis e coerentes com o desenvolvimento
Planejamento das estratégias	Seleção de metodologias, recursos, ambientes e suportes específicos
Elaboração das adaptações	Curriculares, metodológicas, comunicacionais e avaliativas
Avaliação contínua	Acompanhamento regular dos avanços e revisão do PEI conforme necessário

Boas práticas na elaboração e aplicação do PEI

A qualidade do PEI está diretamente relacionada à forma como é construído, acompanhado e aplicado no cotidiano escolar. A seguir, destacam-se algumas boas práticas que fortalecem sua efetividade:

- Valorizar a escuta ativa: conhecer o estudante a partir de seus interesses, repertórios e modos de expressão. O PEI começa na escuta, não no diagnóstico.
- Registrar continuamente: anotações frequentes sobre avanços, dificuldades e estratégias que funcionam ajudam a manter o PEI vivo e coerente com a realidade do aluno.
- Planejar de forma colaborativa: o envolvimento da equipe escolar e da família amplia a compreensão sobre o estudante e favorece intervenções mais eficazes.
- Focar em habilidades, não só em déficits: o PEI deve promover desenvolvimento a partir do que o aluno já sabe e pode fazer, valorizando seus pontos fortes.
- Evitar modelos prontos: embora referências sejam úteis, cada PEI precisa ser único, alinhado à trajetória e ao contexto daquele estudante específico.
- Revisar com regularidade: o PEI não é um documento fixo. Deve ser ajustado periodicamente com base nas observações e nos progressos do estudante.
- Registrar de forma clara e objetiva: o PEI deve ser compreensível para todos os envolvidos, sem linguagem excessivamente técnica ou ambígua.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) não é apenas um instrumento burocrático exigido por legislações educacionais. Ele é, antes de tudo, uma expressão do compromisso da escola com a equidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Quando bem elaborado e aplicado, o PEI se torna um mapa de possibilidades, guiando práticas pedagógicas que respeitam as singularidades, potencializam habilidades e promovem a participação ativa dos alunos público-alvo da Educação Especial no cotidiano escolar.

Adotar o PEI como prática ética, pedagógica e coletiva significa romper com visões padronizadas de ensino e assumir que a inclusão só é real quando cada estudante é considerado em sua totalidade — com seus tempos, histórias, modos de ser e aprender.

É papel de cada educador e de cada instituição de ensino construir uma cultura escolar inclusiva, onde o PEI seja compreendido não como um desafio solitário, mas como uma ferramenta de apoio mútuo, responsabilidade e respeito à diversidade.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**PRODUÇÃO DE EVENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO EM RECURSOS HUMANOS:
PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE SEMINÁRIOS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-018>

Vanessa Cecília Tenório Silva
Pós-graduação completa
Centro Universitário Claretiano
E-mail: vanepauloisa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explorar a produção de eventos corporativos no âmbito dos Recursos Humanos, com foco na organização e realização de seminários. A partir da identificação das necessidades da organização, são analisados os principais elementos que compõem a tipologia de eventos corporativos, destacando-se o seminário como uma ferramenta eficaz de desenvolvimento de competências. Através de técnicas de planejamento e organização, o artigo aborda as etapas essenciais para a execução desses eventos, desde a concepção inicial até a sua avaliação pós-evento. A presente pesquisa visa fundamentar, qual a importância na utilização das metodologias ativas no ambiente educacional?. Segundo Silva (2020, p. 45), os seminários possibilitam a disseminação de conhecimento e o desenvolvimento de competências, sendo uma estratégia essencial em Recursos Humanos. A partir da identificação das necessidades organizacionais, analisa-se a tipologia de eventos corporativos e as técnicas de planejamento envolvidas. Baseando-se em pesquisa bibliográfica detalhada e estudos de caso de organizações como a Empresa Alfa e Beta (COSTA, 2018, p. 102), destacam-se as boas práticas e os impactos positivos desses eventos no ambiente organizacional.

Palavras-chave: Eventos corporativos; Seminário; Recursos humanos; Desenvolvimento de competências.

ABSTRACT

The aim of this article is to explore the production of corporate events within the scope of Human Resources, with a focus on organizing and holding seminars. Based on the identification of the organization's needs, the main elements that make up the typology of corporate events are analyzed, highlighting the seminar as an effective skills development tool. Using planning and organizational techniques, the article covers the essential stages for running these events, from the initial conception to the post-event evaluation. This research aims to substantiate the importance of using active methodologies in the educational environment. According to Silva (2020, p. 45), seminars make it possible to disseminate knowledge and develop skills, and are an essential strategy in Human Resources. Once the organizational needs have been identified, the typology of corporate events and the planning techniques involved are analyzed. Based on detailed bibliographical research and case studies of organizations such as Alfa and Beta (COSTA, 2018, p. 102), the good practices and positive impacts of these events on the organizational environment are highlighted.

Keywords: Corporate events; Seminar; Human resources; Skills development.

1 INTRODUÇÃO

A realização de eventos corporativos desempenha um papel crucial na gestão de Recursos Humanos, oferecendo uma plataforma para disseminação de conhecimento, treinamento e fortalecimento das relações dentro da organização.

No contexto empresarial, os seminários são uma das formas mais eficazes de engajar colaboradores, compartilhar informações e fomentar o desenvolvimento de competências.

Segundo Silva (2020, p. 45), os seminários possibilitam a disseminação de conhecimento e o desenvolvimento de competências, sendo uma estratégia essencial em Recursos Humanos. A partir da identificação das necessidades organizacionais, analisa-se a tipologia de eventos corporativos e as técnicas de planejamento envolvidas. Baseando-se em pesquisa bibliográfica detalhada e estudos de caso de organizações como a Empresa Alfa e Beta (COSTA, 2018, p. 102), destacam-se as boas práticas e os impactos positivos desses eventos no ambiente organizacional.

A presente pesquisa visa fundamentar, qual a importância na utilização das metodologias ativas no ambiente educacional?. Moran (2018) aborda o papel transformador das metodologias ativas no processo educacional, enfatizando que:

"Metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital. [...] Essas práticas pedagógicas valorizam o protagonismo dos estudantes e estão relacionadas com teorias que lhes servem como suporte" (BACICH; MORAN, 2018, p. 22-23).

Sendo assim, a sala de aula invertida e a aprendizagem por meio de projetos e problematização, contribuem grandemente no desenvolvimento de habilidades essenciais e necessárias tais como: o pensamento crítico e o criativo, permitindo que o aprendizado em sala de aula seja motivador, prático e estimule a resolução de conflitos, que venham surgir no decorrer da realização de trabalhos ou atividades em grupo. A sala de aula sempre foi um laboratório propício para a aplicação de novas técnicas de ensino.

2 OBJETIVOS

Este artigo tem como objetivo ir além de permitir o desenvolvimento dos Docentes e Discentes no ambiente educacional, mas também demonstrar como a aplicação das metodologias ativas podem permitir o protagonismo, a resolução de conflitos, a mediação, a inspiração e o aprimoramento de habilidades essenciais.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender o contexto do seminário como uma ferramenta eficaz de desenvolvimento de

competências.

- Contribuir com informações aos Docentes na aplicabilidade das metodologias ativas.
- Sugerir aos Docentes ideias para aplicação de atividades práticas em sala de aula.

3 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa visa fundamentar, qual a importância na utilização das metodologias ativas no ambiente educacional?.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há muitos estudiosos que durante anos pesquisaram sobre metodologias e como cada uma delas funcionam e até hoje, mesmo nas metodologias ativas elas são utilizadas, para chegar nos métodos atuais precisamos fazer um trajeto para entender esta dinâmica utilizada.

Iniciaremos com a metodologia que surgiu na virada do século XX e que teve mais enfoque ao passar dos anos que foi o Behaviorismo, metodologia baseada em repetição para ocorrer a memorização. O primeiro behaviorista explícito foi John B. Watson que em 1913 sustentou a ideia de que o comportamento humano deveria ser estudado concretamente, recusando as noções do natural e do instinto. Um grande autor dessa época, foi Skinner (1974, P.07-11) que fez algumas críticas a Watson na época, achando seu behaviorismo exagerado, simples e ingênuo. Skinner era extremamente metódico e empírico nas suas teorias de aprendizagem.

Outra concepção de aprendizagem que teve seu marco foi o Cognitivismo que surgiu entre os anos de 1950 e 1960 e veio para quebrar as barreiras do behaviorismo e surgiu com Jean Piaget, e tem como base o pensamento de que o aparecimento da linguagem ocorre na superação do estágio sensório-motor que ocorre por volta dos 18 meses. Sua teoria mostra que um indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. De acordo com Piaget, "o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo, é aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola" (PIAGET, 1977, p. 225).

O foco maior por anos e até hoje ainda é utilizado mesmo em meio a outras metodologias é o Sócio Interacionismo que foi proposto por Lev Vygotsky que trata como questão central, a aprendizagem através da interação de um indivíduo com o meio em que ele vive. De acordo com Vygotsky (1978, p.86) o conhecimento é um fenômeno profundamente social. O desenvolvimento se divide em dois, o primeiro é o real que é tanto o que é adquirido quanto o que é formado, que determina o que a criança já sabe fazer com relação a si própria, e o outro é o potencial que é o conhecimento adquirido com outras pessoas. Há uma

interação entre a aprendizagem e este desenvolvimento, produzindo abertura na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Com o passar dos anos, a vida corrida e a necessidade fizeram com que o ensino precisasse de adaptações, e apesar de todos os métodos citados anteriormente ainda serem utilizados temos agora a metodologia ativa. Muitos estudiosos ainda estão pesquisando sobre o assunto, que é muito atual e ganhou destaque no ano de 2020, um autor que será citado aqui é Moran, para o professor José Moran, essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola ao mundo e, ao mesmo tempo, trazer o mundo para dentro da escola. Para José Moran, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos ser criativos, eles precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa. (BACICH; MORAN, 2018, p. 13 a 25).

Agora vem o questionamento, de acordo com Araújo, Demai e Prata (2016, p. 33), “os eventos corporativos fortalecem a cultura organizacional e estimulam o aprendizado coletivo”. Seminários, em particular, são considerados fundamentais para criar interatividade e fomentar o aprendizado, permitindo o compartilhamento de conhecimento (SILVA, 2020, p. 67). O planejamento de seminários precisa estar alinhado às metas organizacionais, e deve envolver a definição de público-alvo e os seus objetivos. Costa (2018, p. 45) complementa que ferramentas como análise SWOT, definida como uma análise dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, e o mapeamento de stakeholders, que identifica os principais envolvidos e suas expectativas no evento, são essenciais para identificar desafios e oportunidades no planejamento desses eventos.

Portanto, é de extrema importância desenvolver no ambiente educacional atividades práticas, por meio da utilização das metodologias ativas, que estejam alinhadas aos conceitos abordados em sala de aula sobre a ementa do curso em questão.

5 METODOLOGIA

Para a execução deste trabalho o estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica utilizando obras de autores renomados em gestão de eventos e Recursos Humanos. Segundo Botelho (2011) aborda o tema enfatizando que:

"A revisão sistemática utiliza métodos explícitos e rigorosos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos relevantes, além de coletar e analisar dados destes estudos incluídos. Diferencia-se da revisão narrativa pela sua maior precisão metodológica e clareza nos critérios de busca e análise" (BOTELHO, 2011, p. 121).

E, também, realizamos um seminário com os alunos do Curso Técnico em Recursos Humanos, conforme relato descrito e as imagens da aula realizada, com a utilização da metodologia ativa.

5.1 RELATO

5.1.1 Professora, 48 anos

“Iniciamos a aula abordando a importância dos eventos corporativos, especificamente os seminários, no contexto de Recursos Humanos. Destacamos a importância destes eventos para o desenvolvimento de competências dos colaboradores, troca de conhecimentos, socialização, compartilhamento de ideias e fortalecimento da cultura organizacional. No decorrer da aula introduzimos as competências 4. Produzir eventos corporativos para atender às necessidades da área de Recursos Humanos e as habilidades 4.2 Utilizar as técnicas de planejamento para organização de eventos corporativos em recursos humanos e 4.3 Documentar os procedimentos por meio de manuais na área de Recursos Humanos. No desenvolvimento da aula, foi apresentada a tipologia de eventos corporativos com ênfase em seminários. Na qual os discentes foram orientados a elencar as etapas críticas do planejamento de um seminário, que incluem desde a sua definição do objetivo do evento, a logística, a escolha dos temas e dos palestrantes, que iriam ministrar o Seminário. Abordamos todas as técnicas de planejamento necessárias para garantir o sucesso do evento, como a elaboração de cronograma, orçamento e gestão de recursos. Sugerimos aos discentes a divisão em grupos para simulação e o planejamento de um seminário. Onde cada grupo deveria escolher um tema relevante para a área de Recursos Humanos e, a partir disso, planejar todos os aspectos do evento, desde o público-alvo até a documentação final dos procedimentos realizados. E enfatizamos a importância de documentar todas as etapas e processos realizados para a execução, e com isso gerando manuais detalhados que serviriam como referência para eventos futuros. Ao final da atividade, os grupos socializaram suas propostas e discutimos coletivamente os desafios encontrados no processo de planejamento. E os discentes refletiram, analisaram e comentaram sobre a importância da organização e da documentação de todos os processos realizados, destacando como essas práticas impactam na eficiência e no sucesso dos eventos corporativos. E foi abordado a importância de considerar as necessidades específicas da área de Recursos Humanos ao planejar um seminário, garantindo que o evento agregue valor real à organização e possibilite um momento de aprendizado coletivo a todos os participantes. Conclui-se que esta aula reforçou o papel estratégico dos eventos corporativos na área de Recursos Humanos, especialmente os seminários, que são momentos cruciais para a disseminação de conhecimento e alinhamento organizacional. E os discentes foram incentivados a aplicar as técnicas de planejamento e documentação em suas futuras práticas profissionais, visando o aperfeiçoamento contínuo dos processos e a disseminação de um ambiente corporativo integrado e bem-informado”. Este

relato foi baseado nas diretrizes e conteúdo do curso Técnico em Recursos Humanos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.



6 ANÁLISES

A organização de seminários inclui três etapas principais: identificação de necessidades, planejamento e execução. A identificação de necessidades consiste em entender objetivos organizacionais e desafios de Recursos Humanos. Planejamento envolve logística, elaboração de cronogramas e seleção de palestrantes, utilizando ferramentas como a análise SWOT. Por fim, a execução requer coordenação operacional e avaliação de resultados para aprimorar eventos futuros (COSTA, 2018, p. 35).

De acordo com Araújo, Demai e Prata (2016, p. 33), “os eventos corporativos fortalecem a cultura organizacional e estimulam o aprendizado coletivo”. Seminários, em particular, são considerados fundamentais para criar interatividade e fomentar o aprendizado, permitindo o compartilhamento de conhecimento (SILVA, 2020, p. 67). O planejamento de seminários precisa estar alinhado às metas organizacionais, e deve envolver a definição de público-alvo e os seus objetivos. Segundo Costa (2018, p. 45) complementa que ferramentas como análise SWOT, definida como uma análise dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, e o mapeamento de stakeholders, que identifica os principais envolvidos

e suas expectativas no evento, são essenciais para identificar desafios e oportunidades no planejamento desses eventos.

Santos (2021) aborda a importância da realização de Eventos Corporativos - Seminários na área de Recursos Humanos conforme segue:

"Os seminários e eventos corporativos desempenham um papel crucial no desenvolvimento das organizações modernas, funcionando não apenas como uma ferramenta de disseminação de conhecimento, mas também como um mecanismo de fortalecimento de relações interpessoais e de networking. Esses eventos oferecem aos participantes a oportunidade de expandir suas redes de contato, atualizando-se sobre as últimas tendências do setor e discutindo práticas inovadoras com especialistas. Além disso, são um ambiente propício para a troca de ideias e a construção de soluções coletivas para desafios comuns enfrentados no mercado. Portanto, é fundamental que as empresas invistam na organização de seminários, pois, ao fazê-lo, não apenas capacitam seus colaboradores, mas também posicionam suas marcas como líderes de pensamento em seus respectivos setores." (SANTOS, 2021, p. 152-153).

No entanto, abordar em sala de aula os conceitos mencionados, sem estarem alinhados a aplicabilidade das metodologias ativas, não irá proporcionar o efeito desejado e esperado, ou seja, que de fato o discente aprenda a desenvolver o conhecimento adquirido por meio dos conceitos e das teorias interpeladas, em situações práticas vivenciadas em seu ambiente de trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os seminários corporativos são instrumentos estratégicos para o desenvolvimento de competências e fortalecimento da cultura organizacional (SILVA, 2020, p. 45). Por meio desses eventos, as organizações conseguem alinhar seus objetivos estratégicos com as necessidades de aprendizado e engajamento dos colaboradores. O planejamento cuidadoso, que inclui a análise detalhada de necessidades e a elaboração de cronogramas realistas, garante que todos os aspectos operacionais sejam bem coordenados.

Além disso, a avaliação pós-evento é essencial para mensurar o impacto das ações realizadas e identificar oportunidades de melhoria para futuros encontros. Segundo Costa (2018, p. 102) destaca que seminários bem-sucedidos criam um ambiente propício para a inovação e a colaboração, resultando em maior satisfação e produtividade dos participantes. Dessa forma, investir em seminários não apenas beneficia os profissionais envolvidos, mas também contribui significativamente para os resultados gerais da organização.

Constatou-se com este trabalho a importância de entender, que a aplicabilidade das metodologias ativas alinhado aos conceitos e as teorias abordadas sobre a produção de eventos corporativos no âmbito dos Recursos Humanos, com foco na organização e realização de seminários, proporcionou aos discentes a prática necessária no dia-a-dia do ambiente profissional, ou seja, numa situação semelhante a esta os



discentes com toda certeza saberão como colocar em prática os conceitos e as teorias aprendidas, pois desenvolveram esta atividade prática na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. M. de; DEMAI, F. M.; PRATA, M.. *Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac)*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016.
- COSTA, L. F. *Gestão de eventos corporativos: do planejamento à execução*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SILVA, H. C. S. *Planejamento estratégico de eventos corporativos em RH*. São Paulo: Atlas, 2020.
- PAIVA, H. A. B., & NEVES, M. F. (2018). *Planejamento estratégico de eventos: como organizar um plano estratégico para eventos*. Atlas.
- GIACAGLIA, M. C. (2018). *Eventos: como criar, estruturar e capturar recursos*. Thomson.
- BOTELHO, J. M., & CRUZ, V. A. G. (2011). "Metodologia da Pesquisa: Guia para a Realização de Pesquisa, TCC e Dissertação". Unopar
- MORAN, J., & BACICH, L. (2018). "Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática". Penso.
- PIAGET, J.. Para onde vai a educação,(1973,pg.18) Editora José Olympio,16ª Ed(2002).
- VYGOTSKY, L., A formação social da mente aprendizagem. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-019>

Iris da Costa Andrade

Formada em Licenciatura Plena em História (UESPI/2011). Possui Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado: Ensino Fundamental, Médio e Superior (UFPI/2025), com especialização em Ensino e Pesquisa em História do Brasil (ISEPRO/2019). Docente da Educação Básica.
E-mail: iris87andrade@hotmail.com

Israel de Sousa Ribeiro

Mestre em Sociologia (PPGS/UFPI - 2023). Graduado em Pedagogia (UESPI/2014). Pós-graduado em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (IFRR/2025); Gestão e Supervisão Escolar (FLATED/2018); Docência do Ensino Superior (FAEME/2014), Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAEME/2013).
Docente da Educação Básica.
E-mail: psicopedagogoisrael@gmail.com

RESUMO

O aumento do número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas brasileiras, tem sinalizado a necessidade de práticas educativas mais alicerçadas nos princípios da inclusão. Em contrapartida, compreender a condição da pessoa com TEA e os mecanismos que contribuem para o seu processo de aprendizagem, especialmente no campo da alfabetização, tem configurado um enorme desafio para os profissionais da educação no cenário nacional. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas surgem como ferramentas capazes de potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Em decorrência disso, o presente estudo consiste em uma revisão de literatura, ancorado numa abordagem qualitativa, que concentra suas análises em torno do uso das tecnologias Assistivas nas práticas de alfabetização de estudantes com TEA, a partir das discussões presentes em pesquisas científicas contemporâneas. O arcabouço teórico da pesquisa foi construído através da apropriação dos dispositivos legais referentes ao TEA (Lei nº 12.764/2012 e Benute *et al*, 2020), das Tecnologias Assistivas (Lei nº 13.146/2015 e Bersch, 2017) e dos conceitos de alfabetização e letramento (BNCC, 2018; Soares, 2009; Kleiman, 1995). As análises tecidas no estudo revelam que as Tecnologias Assistivas são ferramentas eficazes no processo de alfabetização de estudantes autistas e constituem-se como aliadas no desenvolvimento da autonomia desses estudantes, conduzindo-os à inclusão social.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas; Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The increase in the number of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in Brazilian schools has signaled the need for educational practices that are more grounded in the principles of inclusion. On the other hand, understanding the condition of people with ASD and the mechanisms that contribute to their learning process, especially in the field of literacy, has been a huge challenge for education professionals in the national scenario. In this context, Assistive Technologies emerge as tools capable of enhancing the development of cognitive, communicative and social skills in the teaching-learning process of students with special educational needs. As a result, this study consists of a literature review, anchored in a qualitative approach, which focuses its analyses on the use of Assistive Technologies in literacy practices for students with ASD, based on discussions present in contemporary scientific research. The theoretical framework of the research was constructed through the appropriation of legal devices related to ASD (Law No.



12,764/2012 and Benute et al, 2020), Assistive Technologies (Law No. 13,146/2015 and Bersch, 2017) and the concepts of literacy and literacy (BNCC, 2018; Soares, 2009; Kleiman, 1995). The analyses carried out in the study reveal that Assistive Technologies are effective tools in the literacy process of autistic students and constitute allies in the development of the autonomy of these students, leading them to social inclusion.

Keywords: Assistive Technologies; Literacy; Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade escolar brasileira tem enfrentado desafios diante das mudanças no processo de ampliação e democratização da Educação Básica no território nacional. Essas mudanças são resultantes da luta de movimentos sociais pelos direitos de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência (PCD), povos indígenas, afro-brasileiros, entre outros. As mobilizações decorrentes desses grupos culminaram na elaboração de leis que orientam a escolarização dos alunos brasileiros dentro de uma perspectiva inclusiva.

Diante dessa conjuntura, os profissionais da educação estão sendo sensibilizados para o desenvolvimento de um trabalho educativo voltado para um público bastante diverso. De acordo com o último Censo Escolar de 2023, foram matriculados 1,7 milhão de estudantes na Educação Especial. Entre esses estudantes estão aqueles com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Física, Baixa Visão, Deficiência Auditiva, Altas Habilidades ou Superdotação, Surdez, Cegueira e Surdo-Cegueira (Inep, 2023).

Em contrapartida, o número de matrículas de estudantes com TEA na Educação Especial representa o segundo maior grupo, correspondendo a 35,9% do total (Inep, 2023). Em decorrência disso, observa-se a necessidade de repensar formas alternativas para proporcionar práticas educativas alinhadas a uma perspectiva mais inclusiva, capaz de atender às especificidades desse público, de modo que, compreender como a criança autista aprende e, de que forma ela pode ser alfabetizada, ainda é um desafio enorme para a classe docente brasileira.

Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas surgem como um instrumento potencial para desenvolver habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, e de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, incluindo pessoas com TEA. As discussões mais recentes relativas ao uso das Tecnologias Assistivas nas práticas de alfabetização e letramento apontam que elas são ferramentas que proporcionam a melhoria na qualidade de vida, atuam na incorporação da autonomia e inclusão social dos estudantes autistas.

Desse modo, este trabalho configura-se como uma revisão de literatura, baseada em pesquisas científicas que discutem acerca de experiências pautadas na aplicação de Tecnologias Assistivas junto aos estudantes autistas no processo de alfabetização. Por conseguinte, o estudo se justifica pela importância de compreender como as pesquisas científicas atuais debatem a utilização das Tecnologias Assistivas na alfabetização de estudantes com TEA, ampliando as discussões sobre esse tipo de ferramenta aliada à sua utilidade pedagógica.

Nesse sentido, a proposta do trabalho consiste na busca pelo entendimento das seguintes indagações: como as Tecnologias Assistivas são utilizadas no âmbito educacional para auxiliar estudantes autistas na alfabetização? De que maneira sua aplicabilidade contribui para o avanço desses alunos nesse processo? A partir desses questionamentos, o objetivo central da pesquisa foi descrever como as

Tecnologias Assistivas aliadas à alfabetização são direcionadas aos estudantes com TEA, analisando estudos científicos contemporâneos que abordam esse tema.

No tocante aos objetivos específicos, o presente estudo estipolou: identificar as tecnologias assistivas (os seus recursos, as suas estratégias, os tipos de tecnologias e suas metodologias) direcionadas à alfabetização de alunos com TEA; investigar como as tecnologias assistivas podem ser empregadas para apoiar discentes autistas em seu processo de alfabetização; discutir as contribuições e os desafios relacionados à implementação dessas tecnologias no campo educacional.

Sob o arcabouço teórico adotado, depreende-se das contribuições de Nascimento, Madeireira e Ferreira (2024); Firmino (2017); Kanashiro e Seabra Junior (2018); Silva e Amparo (2023); Silva e Faria (2021); Costa, Costa e Vieira Junior (2023), que a diversidade de abordagens e recursos disponíveis para o público supracitado tem contribuído significativamente para o debate sobre práticas inclusivas no contexto educacional, fortalecendo as discussões acerca da relevância do uso das Tecnologias Assistivas como elemento conducente a alfabetização dos estudantes com TEA.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O fazer científico é uma prática que implica na adoção de métodos que nortearão os passos da pesquisa na busca pela apreensão da realidade. Com base nisso, é importante entender que a pesquisa científica deve apropriar-se de “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Lakatos; Marconi, 2003 p. 155).

A partir desse pressuposto, o presente estudo configura-se como uma revisão de literatura, de caráter qualitativo para tratar sobre o tema “o uso das Tecnologias Assistivas na Alfabetização de Estudantes Autistas”. Segundo Fernandes, Vieira e Castelhana (2023), a revisão de literatura tem a finalidade de refletir sobre a vasta produção acadêmica já produzida. Por outro lado, esse tipo de pesquisa assume outras dimensões ao desempenhar “um papel fundamental para a educação continuada, pois permite ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo” (Rother, 2007, p. 37).

A opção por essa abordagem metodológica se deu por sua capacidade de reunir diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre o uso de Tecnologias Assistivas na alfabetização de estudantes autistas. Entre as pesquisas analisadas, destacam-se estudos que abordam o uso de estratégias de multiletramento, metodologias ativas, recursos físicos de baixo custo, recursos pedagógicos multimodais e tecnologias digitais para apoiar o processo de alfabetização de estudantes com TEA. Desse modo, a revisão de literatura converge com a abordagem qualitativa, ao viabilizar uma ampla análise sobre o tema em destaque, tendo em vista que permite o delineamento de múltiplos conceitos, ideias e resultados.

A despeito da abordagem qualitativa adotada no estudo, é imprescindível destacar que sua atenção inclina-se para “[...] questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2009, p. 21). Em decorrência disso, o trabalho foi estruturado através de conceitos-chave, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrito na Lei nº 12.764/2012 e por Benute *et al* (2020); Tecnologias Assistivas, conforme a Lei nº 13.146/2015 e os escritos de Bersch (2017); e os conceitos de alfabetização e letramento, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e desenvolvidos por Soares (2009) e Kleiman (1995).

A produção dos dados ocorreu através da busca de artigos científicos disponíveis na plataforma *Google Acadêmico*, focalizando produções científicas que discutem acerca do uso das Tecnologias Assistivas como ferramentas úteis no processo de alfabetização de estudantes autistas. Como estratégia de refinamento de busca durante a coleta de dados, a seleção dos trabalhos que foram alvo das análises deste estudo teve como base as respectivas palavras-chave: I – relato de experiência; II – autismo; III – Tecnologias Assistivas; e IV – alfabetização, considerando o recorte temporal entre a década de 2014 a 2024.

Na busca por respostas para as questões problematizadas no estudo, as bases teóricas adotadas orientaram a análise mediante os artigos selecionados, a fim de elucidar as lacunas existentes em torno do tema. Nesse sentido, foram analisados seis artigos no total, escritos em língua portuguesa e organizados em três categorias principais: a identificação das Tecnologias Assistivas; a investigação de seus usos; e a discussão de suas contribuições para o processo de alfabetização de estudantes autistas.

Não obstante, é preciso esclarecer que na análise do fenômeno investigado “O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles” (Minayo, 2001, p. 18). A partir dessa premissa, o processo de análise e discussão dos dados produzidos foram delineados numa perspectiva crítica, sem desconsiderar a complexidade que emerge da alfabetização de estudantes com TEA aliada ao uso das Tecnologias Assistivas. Por meio da análise crítica do aporte teórico adotado, a revisão da literatura foi sistematizada, guiando o tratamento dos dados com base na “[...] flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los” (Goldenberg, 2004, p. 53).

3 DISPOSITIVOS LEGAIS QUE SUBSIDIAM O TEA

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi implementada a partir da Lei nº 12.764/2012, que estabelece diretrizes para o seu cumprimento no cenário brasileiro. A referida lei assegura os direitos e a promoção da inclusão de pessoas com TEA, considerando-as como pessoas com deficiência, com garantias nas áreas da saúde, educação, assistência

social e mercado de trabalho. Conforme o Art. 7º da lei supracitada, é prevista a punição para gestores escolares e autoridades que negarem a matrícula de alunos com TEA ou qualquer tipo de deficiência, o que representa um avanço na garantia de acesso à Educação Básica para crianças autistas em escolas públicas e privadas.

A adequação da concepção sobre o autismo ao conceito social de deficiência parte do entendimento de que o foco está nas barreiras que impossibilitam as pessoas com deficiência de atuarem na sociedade de maneira autônoma. Atualmente, o modelo biopsicossocial¹ tem ganhado visibilidade, fazendo com que esses modelos de deficiência repercutam em leis e políticas públicas que impactam na organização escolar do sistema educacional brasileiro.

As barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e de acesso à informação, na interação com as singularidades humanas, acabam interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Uma dessas singularidades afetadas, de acordo com Benute *et al* (2020), é o TEA, considerado um transtorno do neurodesenvolvimento segundo a neurociência.

O autismo manifesta-se já nos três primeiros anos de vida e continua a influenciar o desenvolvimento humano em todas as fases subsequentes, afetando suas relações pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais, ou seja, impacta diferentes áreas do desenvolvimento humano. Assim, a “[...] aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas são comprometidas” (Benute *et al*, 2020, p. 07).

Em conformidade com o art. 1º da lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, a pessoa com TEA pode ser caracterizada pelos parágrafos I ou II, descritos como indivíduos com deficiência na comunicação e nas interações sociais persistentes e clinicamente significativas. Incluem-se também aqueles que possuem “padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades” (Brasil, 2012, Lei nº 12.764, Art. 1º, § 1º, Inc. I, II).

Os parágrafos I e II do Art. 1º da Lei nº 12.764/2012 explicam que as dificuldades na comunicação e interação social se manifestam em situações como: deficiência na comunicação verbal e não verbal usadas nessas interações; ausência de reciprocidade social; e dificuldade em desenvolver ou manter relações adequadas ao seu nível de desenvolvimento (Brasil, 2012).

Seguindo nesse mesmo artigo da referida lei, quanto aos padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, estes se manifestam por meio de comportamentos motores e verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, além da adesão excessiva a rotinas e a

¹ A concepção de modelo biopsicossocial de deficiência presente no Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 permite uma visão mais ampla de deficiência, pois considera “os impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015) que, na interação com diferentes barreiras, pode dificultar ou impossibilitar a pessoa com TEA no tocante a participação social plena em condições de igualdade em relação às demais pessoas.

padrões ritualizados de comportamento e interesses geralmente restritivos e fixos (Brasil, 2012). Portanto, mediante as legislações que asseguram os direitos dos autistas, constata-se os avanços legais que esses sujeitos adquiriram ao longo do tempo.

4 O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ALIADAS A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

As Tecnologias Assistivas ou ajudas técnicas são ferramentas com potencial para superar as barreiras que impedem a pessoa com deficiência de ter uma vida autônoma, independente, com qualidade de vida e inclusão nos diferentes espaços da sociedade. De acordo com o Art. 3º, da Lei nº 13.146/2015, as Tecnologias Assistivas podem ser entendidas como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, Lei nº 13.146, Art. 3º, Inc. III).

Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas apresentam-se como recursos, produtos, equipamentos, dispositivos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que pressupõem resultados positivos ao promover a participação ativa do aluno com deficiência no desafio de sua aprendizagem. É importante salientar que a tecnologia só pode ser considerada assistiva, no contexto educacional, quando é utilizada para superar barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas; favorecer o acesso à informação, ao registro e à expressão do conteúdo adquirido; possibilitar a participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; e permitir a manipulação de objetos de estudo (Bersch, 2017).

Diante disso, observa-se que as Tecnologias Assistivas voltadas para o público autista podem auxiliar na busca pela superação das barreiras comunicacionais e sensoriais que impedem o exercício do seu acesso à informação e à socialização de sua expressividade. Entende-se, deste modo, que esses obstáculos necessitam ser rompidos para que esses indivíduos alcancem êxito no desenvolvimento de sua aprendizagem a partir da alfabetização, que caracteriza-se como elemento indispensável para o acesso da habilidade leitora.

As ações que contribuem para a alfabetização das crianças, sejam elas autistas ou não, são aquelas voltadas às práticas de alfabetização aliadas ao letramento em ambientes alfabetizadores. O ambiente alfabetizador, segundo Russo (2012), é aquele capaz de contribuir para a aprendizagem por meio de recursos que motivam a leitura, a escrita e a manipulação de materiais didáticos, além de estabelecer uma rotina diária de trabalho de maneira interdisciplinar, conforme as metas e os objetivos estabelecidos pelo professor, além das necessidades individuais do aluno.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização deve oportunizar a apropriação do sistema alfabético pelos estudantes de forma integrada ao processo de aquisição de outras habilidades de leitura e escrita, relacionadas a práticas de letramento diversificadas, numa abordagem interdisciplinar (Brasil, 2018).

De acordo com Kleiman (1995) a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização, precisa estar alinhada ao conceito de letramento, que pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19). Em face disso, cabe compreender o letramento como o processo de apropriação das habilidades de ler e escrever, que envolve práticas sociais de leitura e escrita. Esse processo gera transformações no indivíduo em diferentes aspectos: sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos (Soares, 2009) e pode ser otimizado pelas Tecnologias Assistivas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas pesquisas científicas selecionadas, foi possível descrever como as Tecnologias Assistivas podem ser aplicadas junto aos estudantes autistas no contexto da alfabetização. Entre os aspectos analisados, destacam-se três principais, que foram categorizados conforme demonstra a tríade a seguir: identificação das Tecnologias Assistivas; investigação dos seus usos; e discussão sobre as contribuições dessas tecnologias para apoiar os estudantes autistas no processo de alfabetização.

Para a realização do trabalho de identificação das Tecnologias Assistivas apresentadas em cada pesquisa científica, foram considerados os elementos (metodologias, tecnologias digitais, recursos e estratégias), bem como suas funcionalidades. Para tanto, esses elementos foram organizados no quadro a seguir.

Quadro 1: Resumo dos principais resultados das Tecnologias Assistivas (TA's)

Nº	TÍTULO	AUTOR/ES	ANO	PROPOSTA
1	As metodologias ativas no processo de alfabetização de uma criança com o transtorno do espectro autista: um relato de experiência.	Priscila Ferreira do Nascimento; Vanessa da Silva Madureira; Elane de Nazaré Magno Ferreira	2024	As autoras, a partir de um relato de experiência, usam metodologias ativas, combinando tecnologias digitais que auxiliam no reconhecimento de sílabas e a formação de palavras com outras jogos físicos e atividades com ênfase na coordenação motora fina, noção de espaço, separação silábica, consciência fonológica e ampliação do vocabulário para desenvolver a alfabetização de um aluno com TEA, na sala regular do 5º ano do Ensino Fundamental I.
2	Uso do aplicativo <i>Speech</i> como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso	Matheus Santos Costa; Vasti Ferreira Gonçalves Costa; Niltom Vieira Junior	2023	Os autores abordam, em um relato de caso, no qual uma criança com TEA em idade pré-escolar, utiliza a tecnologia digital <i>SpeeCH</i> , como TA, no auxílio do desenvolvimento da sua fala e posterior comunicação oral, por intermédio de imagens e repetição de palavras, supervisionado por seus responsáveis.
3	Recursos pedagógicos adaptados & autismo: outros caminhos de mediação da aprendizagem	Mônica Helena Ferreira da Silva; Flávia Vieira da Silva do Amparo	2023	As autoras, por meio de estudo de caso, na sala de AEE, utilizam-se de um recurso físico multimodal: Livro-Objeto como mediação da aprendizagem para estimular estudantes com autismo, a partir da visão de uma educação lúdica, seguindo uma personalização de natureza interativa.
4	Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista	Soraya Gonçalves Celestino da Silva; Evangelina Maria Brito de Faria	2021	As autoras abordam o uso do multiletramento, por meio de uma pesquisa-ação, a partir de estratégias de multiletramentos, na perspectiva multimodal de organização dos textos: letras, imagens,

				sons e a sinalização para novas habilidades, para favorecer o processo de aquisição da linguagem escrita de uma criança autista no AEE em ambientes tecnológicos.
5	Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista	Mônia Daniela Dotta Martins Kanashiro; Manoel Osmar Seabra Junior	2018	Os autores, partem de um relato de experiência, para verificar como aplicação de uma Tecnologia digital denominada “Jornada das Letras” poderia auxiliar uma aluna com TEA, matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental, a avançar no nível de escrita no âmbito da sala de AEE.
6	O uso da tecnologia assistiva de baixo custo no atendimento educacional especializado: relato de experiência	Carmen lúcia da Silva Firmino	2017	A autora descreve, por meio de relato de experiência, a utilização de recursos físicos de baixo custo para mediar a aprendizagem de crianças com diversas necessidades especiais, inclusive com TEA, desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado – AEE ² no Centro Estadual de Educação Especial – CEESP.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nota-se que as Tecnologias Assistivas englobam metodologias ativas, tecnologias digitais, recursos físicos de baixo custo, recursos pedagógicos multimodais e estratégias de multiletramento, promovendo um ambiente alfabetizador que apoia o desenvolvimento integral da criança. Este estudo, fundamentado em pesquisas científicas recentes, busca investigar como essas tecnologias têm sido aplicadas para estudantes autistas, discutir sua contribuição para a alfabetização e identificando as especificidades e os impactos das Tecnologias Assistivas.

As metodologias ativas, por sua vez, que utilizam jogos digitais, como "Silabando" e "Formação de Palavras", conforme Nascimento, Madeireira e Ferreira (2024), desempenham um papel essencial no desenvolvimento da consciência fonológica, sendo utilizadas para o reconhecimento de sílabas e formação de palavras.

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) orienta que o Atendimento Educacional Especializado seja desenvolvido para suplementar ou complementar o ensino regular, não para substituí-lo.

Essas ferramentas, combinadas com atividades físicas e de manipulação, como sequências didáticas, corte e colagem, dinâmicas de leitura com materiais concretos e atividades coletivas, permitem ao estudante autista uma aprendizagem ativa, que estimula o engajamento e a progressão de um estágio de reconhecimento de palavras ao de leitura de pequenos textos, contribuindo também para a construção da noção de espaço durante a escrita.

A tecnologia digital "Jornada das Letras", segundo Kanashiro e Seabra Júnior (2018), é dirigida para o reconhecimento de letras e a formação de palavras, contribuindo para a alfabetização da criança autista ao associar letras, favorecendo o avanço da hipótese de escrita sem valor sonoro para a hipótese de escrita silábica com valor sonoro.

As autoras destacam ainda os limites de atividades baseadas na decodificação de palavras, apontando a necessidade de buscar estratégias de letramento para que o estudante possa se comunicar e se expressar com autonomia por meio da escrita. A mediação do professor é fundamental nesse contexto, uma vez que orientações digitais isoladas não garantem a compreensão total dos alunos, sendo necessário o acompanhamento próximo para assegurar a efetividade da tecnologia no aprendizado.

Por outro lado, recursos físicos multimodais, como o Livro-Objeto, descrito por Silva e Amparo (2023), ampliam as possibilidades educacionais por meio de experiências sensoriais e criativas. O recurso é construído de forma personalizada, com elementos como texturas, cores vivas e desafios motores que transforma a leitura em uma atividade interativa e prazerosa, estimulando a criança a se envolver profundamente com o processo de alfabetização. O protagonismo leitor permite montar as páginas com cenários, organizar acontecimentos, adicionar etiquetas de frases, palavras e letras, relacionando-as com o que é proposto.

Os recursos de baixo custo, desenvolvidos por Firmino (2017), confeccionados a partir de sucatas e objetos recicláveis, são utilizados na sala do AEE para estimular habilidades norteadas para a alfabetização e o letramento, bem como para os conceitos matemáticos, para a coordenação motora, atenção e noções de tempo e espaço de estudantes com deficiência, inclusive com autismo. Acerca disso, esses recursos se consolidam como fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo desses estudantes, adaptando-se a diferentes contextos e promovendo um engajamento mais ativo nas atividades desenvolvidas.

A tecnologia digital *SpeeCH* é outra tecnologia assistiva, caracterizando-se pela Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), igualmente útil para a viabilização da comunicação oral de estudantes autistas, segundo os resultados de Costa, Costa e Vieira Júnior (2023). O que se observa, em tal caso, é que o fator tecnológico *SpeeCH* auxilia no aprendizado do alfabeto e na identificação de imagens, contribuindo para a autonomia do aluno autista ao facilitar a aquisição da linguagem e a identificação do meio natural em que vive.

Esse tipo de recurso, fortalece a conexão entre o avanço da linguagem oral e a alfabetização, além de abarcar as dificuldades comunicacionais comuns entre os estudantes autistas, impulsionando, neste sentido, uma participação ativa do estudante no ambiente escolar. Contudo, Costa, Costa e Vieira Júnior (2023) relatam que, em alguns momentos, houve falta de sincronia entre as imagens e os sons das palavras durante o uso do aplicativo.

À vista disso, a mediação do professor é crucial, sendo importante que este se atente para a necessidade de atualização dessas tecnologias, de modo a incluir esses estudantes no mundo digital e poder contribuir para a introdução de crianças no processo de alfabetização.

As estratégias de multiletramento, que se aproveitam de um ambiente tecnológico, demonstraram eficiência na alfabetização de autistas, pois permitem a adaptação das atividades pedagógicas às necessidades dos estudantes. Conforme Silva e Faria (2021), para a realização dessas estratégias, utilizaram-se desenhos, alfabeto móvel, vídeos, jornais eletrônicos, memes, jogos de memória, uso de computador, maquete e produção de textos escritos, promovendo o multiletramento e ampliando a capacidade de criação textual do estudante autista.

Esse tipo de prática proporciona uma experiência mais completa e conectada com a realidade dos estudantes, integrando diferentes linguagens, capacidades sensoriais e formas de expressão ao processo de alfabetização. A estratégia de multiletramento, que parte da abordagem multimodal, é fundamental, pois o desenvolvimento da escrita para estudantes autistas requer a exploração de múltiplas formas de linguagem e o uso de diferentes sentidos.

Através das pesquisas analisadas, observa-se que as Tecnologias Assistivas possuem funcionalidade como recursos viáveis à disposição dos educadores para a inclusão educacional, fomentando autonomia, habilidades motoras e cognitivas, além de apoio ao desenvolvimento de habilidades comunicacionais em alunos com TEA. Assim, por meio do uso de tecnologias digitais, recursos físicos multimodais, metodologias ativas e estratégias de multiletramento, a alfabetização de estudantes autistas é potencializada, tornando-se mais acessível e significativa, além de permitir a participação desses estudantes nas atividades escolares. Para que esses benefícios sejam alcançados, é necessário que os professores compreendam as características individuais de cada aluno autista e adaptem os recursos de maneira criteriosa e prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo confirmou a eficácia das Tecnologias Assistivas no apoio à alfabetização de estudantes autistas. A revisão da literatura destaca que essas ferramentas podem ser implementadas de forma prática e personalizada, trazendo benefícios significativos à aprendizagem. Entre as Tecnologias Assistivas analisadas, as tecnologias digitais e os recursos físicos propiciaram aplicabilidade direta no desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a comunicação e o domínio da leitura e escrita.

Observa-se que tecnologias digitais, tais como aplicativos e jogos, incluindo os de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), destacam-se por favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado do alfabeto, noções elementares no processo de alfabetização.

Os recursos de baixo custo, por sua vez, foram descritos como formas acessíveis e eficazes de incluir esses alunos no contexto escolar, estimulando suas habilidades motoras, cognitivas, matemáticas, de leitura e escrita, alinhadas ao letramento de modo dinâmico e prático. Esses recursos oferecem a possibilidade de adaptação para cada perfil individual, facilitando o acesso dos alunos autistas a uma educação mais personalizada e inclusiva.

Apesar dos benefícios das TAs, o estudo indica que seu sucesso está intimamente ligado ao conhecimento e à formação dos educadores, e, portanto, à necessidade de mediação ativa do professor no uso dessas tecnologias. Verificou-se que, para que as TAs alcancem todo o seu potencial, é essencial a presença de um profissional que compreenda as particularidades de cada estudante autista, adaptando os recursos para possibilitar seu aprendizado e engajamento.

Frente a isso, o estudo não apenas cumpriu seu objetivo de identificar e descrever o uso das Tecnologias Assistivas, mas também reforçou a importância do papel do educador na implementação dessas práticas, reiterando a premissa de que a tecnologia, por si só, não é capaz de suprir todas as demandas educacionais do aluno autista.

A análise das pesquisas científicas revela que a aplicação de metodologias ativas, recursos físicos multimodais e estratégias de multiletramento resultam em um ambiente alfabetizador mais inclusivo. Constatou-se que tais práticas estimulam a criatividade, a expressão pessoal e a inclusão social dos estudantes autistas, elementos esses que favorecem uma aprendizagem mais ampla e significativa.

O estudo revela que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, pois foram identificadas Tecnologias Assistivas inovadoras e eficazes, compreendendo seu papel e aplicabilidade no processo de alfabetização, uma vez que essas tecnologias favorecem o letramento e outras habilidades essenciais, além de possibilitar a inclusão dos estudantes autistas no mundo digital, sendo estas ferramentas potencializadoras da aprendizagem.

Ademais, a pesquisa reforça a importância da formação contínua dos educadores, capacitando-os a adaptar essas tecnologias, de maneira sensível, às necessidades dos estudantes, oportunizando, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva. Desse modo, constata-se que o uso das TAs, quando orientado e adaptado adequadamente, revela-se como um valioso recurso para a alfabetização de estudantes autistas, proporcionando-lhes não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também sua inclusão social.

REFERÊNCIAS

- BENUTE, G. R. G. *et al* (orgs.). *Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da inclusão. Volume 2*. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020. (Coleção Ensaaios sobre Acessibilidade). 50 p. Disponível em: https://saocamilo-sp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.
- BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], [s. n.], 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.
- BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.
- COSTA, M. S.; COSTA, V. F. G.; VIEIRA JUNIOR, N. Uso do Aplicativo Speech como Tecnologia Assistiva para uma Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um Estudo de Caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1–19, jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70474>. Acesso em: 12 out. 2024.
- FERNANDES, J. M. B; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. *REDES - Revista Educacional da Sucesso*, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 26 out. 2024.
- FIRMINO, C. L. S. O Uso da Tecnologia Assistiva de Baixo Custo no Atendimento Educacional Especializado: Relato de Experiência. Especialização (Pós-Graduação) – Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró (RN), jul. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/bccd507e-9db7-4487-8af0-b312cb488006>. Acesso em: 12 out. 2024.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências

Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2023: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 14 out. 2024.

KANASHIRO, M. D. D. M.; SEABRA JUNIOR, M. O. Tecnologia Educacional como Recurso para a Alfabetização da Criança com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, SP, v. 5, n. 2, p. 101–120, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8773>. Acesso em: 12 out. 2024.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, P. F. do; MADUREIRA, V. da S.; FERREIRA, E. de N. M. As Metodologias Ativas no Processo de Alfabetização de uma Criança com o Transtorno do Espectro Autista: Um Relato de Experiência. *Anais do V CINTEDI*, Campina Grande: Realize Editora, jul. 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108143>. Acesso em: 12 out. 2024.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem (SciELO Brasil)*, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

RUSSO, M. de F. *Alfabetização: um processo em construção*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, M. H. F. da; AMPARO, F. V. da S. do. Recursos Pedagógicos Adaptados & Autismo: Outros Caminhos de Mediação da Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 48-79, nov. 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/7432>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, S. G. C.; FARIA, E. M. B. de. Uma Proposta com Multiletramentos no Atendimento Educacional Especializado na Alfabetização do Aluno Autista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, p. 1-16, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/4926>. Acesso em: 12 out. 2024.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com