

Aurum
EDITORA

**DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS
DA EDUCAÇÃO NA
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**



ORGANIZAÇÃO
LUIZ FERNANDO RIDOLFI

Aurum
EDITORA

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



ORGANIZAÇÃO
LUIZ FERNANDO RIDOLFI

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADOR DO LIVRO

Luiz Fernando Ridolfi

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

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.

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

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D442

Desafios Contemporâneos da Educação na
Formação de Professores [recurso eletrônico] /
organização Luiz Fernando Ridolfi. – Curitiba,
PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-011-6

1. Educação. 2. Professores – formação.
3. Prática docente. 4. Educação básica. I. Ridolfi,
Luiz Fernando. II. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.63330/livroautoral582026-

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



NOTA

Grande parte dos capítulos que compõem este e-book foram previamente publicados em periódicos científicos revisados por pares. Esta publicação tem caráter de compilação autoral, com o objetivo de reunir e divulgar em um único volume as contribuições dos organizadores e autores sobre o tema.

As fontes originais de cada capítulo são indicadas a seguir:

Capítulo 1 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada docente e ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social: evidências de um estudo de caso na Educação Básica. **Interference: a Journal of Audio Culture**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 9657–9678, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p9657-9678.

Capítulo 2 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Transdisciplinaridade na formação continuada docente: repercussões metodológicas e desafios da práxis pedagógica. **Studies in Education Sciences**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. e22098, 2025. DOI: 10.54019/sesv6n4-020.

Capítulo 3 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente e competências digitais: perspectivas, desafios e implicações na prática pedagógica contemporânea. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e2907, 2026. DOI: 10.23900/2359-1552v15n1-4-2026.

Capítulo 4 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente e mediação tecnológica no ensino de História: evidências empíricas sobre a integração das TICs na Educação Básica. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 351–364, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i2.527.

Capítulo 5 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente e políticas curriculares no Brasil: uma análise crítica da BNC-Formação e da centralidade das competências na regulação do trabalho docente. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 133–145, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i1.494.

Capítulo 6 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* A feminização do magistério e a formação de professores: uma análise interseccional das relações de gênero na Educação. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 459–482, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.574.

Capítulo 7 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação de professores e teorias pós-críticas do currículo: contribuições para o fortalecimento da interculturalidade. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 255–271, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.563.

Capítulo 8 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente, letramento crítico e gestão educativa: práticas emancipadoras na Educação de Jovens e Adultos. **Revista DCS**, [S. l.], v. 22, n. 84, p. e3700, 2025. DOI: 10.54899/dcs.v22i84.3700.

Capítulo 9 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Desafios e perspectivas na formação de professores para a inclusão de crianças com TDAH. **REMUNOM**, [S. l.], v. 21, n. 04, p. 1–23, 2025. DOI: 10.61164/mj346p27.

Capítulo 10 - RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas no atendimento a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **REMUNOM**, [S. l.], v. 21, n. 02, p. 1–19, 2025. DOI: 10.61164/va79dz84.



ORGANIZADOR

Luiz Fernando Ridolfi

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre (2014); pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2016); pós-graduação lato sensu em Ciências da Religião pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (2017); graduação em Teologia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (2018); pós-graduação lato sensu em Programação Neurolinguística pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2018); pós-graduação lato sensu em Teologia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (2019); licenciatura em Letras e Inglês pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2020); pós-graduação lato sensu em Psicanálise pela Faculdade Ibra de Minas Gerais (2022); licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2023); graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2023); pós-graduação lato sensu em Terapia Familiar pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (2023); Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Universidad Europea del Atlántico (2025); graduando na licenciatura em Educação Especial pela Faculdade Ibra de Minas Gerais.

E-mail: luizridolfi@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4630946058158658>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>



AUTORES

Alessandra da Silva Rufino Romeiro
Audenora Maria Gomes
Bruna Leticia Gugelmin
Cleber Aves de Paula
Dayanne Gonçalves de Miranda
Denise Gonçalves de Lima Almeida
Elenice Pereira Luiz
Ereci Teresinha Vianna Druzian
Fabiane Lopes dos Santos
Fabiano Corrêa
Gerson Menezes Velloso
Graziani Vasconcelos Zanfolin
Heloisa do Rosário
Izabel Janaina Barbosa da Silva
Jádia Elane Oliveira
Jalisson Mendes Vicente
Janize da Cruz Andrade
Jenaide Rodrigues Vieira
Juliana Akemi Okabayashi Kaneji
Luciana Lima de Almeida Melo
Luiz Fernando Ridolfi
Maria Antonia Barreiros de Moura
Maria Francisca Castro Freitas
Maria José Cunha Freire Mendes
Maria Wellytha Reis dos Reis
Maria Zenilda dos Santos
Marina Witt Stoberl
Mirian Elaine Fernandes Caçula
Rita de Kassia de Oliveira Nascimento
Ronilda Aparecida Teodoro Sobrinho
Rute Graciete de Sousa Coelho
Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira
Wadiswava Dias Rezende Dominick Figueiredo
Ygor Delfino da Silva



AGRADECIMENTOS

A construção desta obra representa o resultado de múltiplas experiências, reflexões, estudos e diálogos desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica e profissional de seus autores. Nenhuma produção científica se concretiza de forma isolada; ao contrário, ela é fruto de encontros, aprendizados compartilhados e contribuições que enriquecem o percurso da pesquisa e da prática educativa.

Manifestamos nossa profunda gratidão aos professores, pesquisadores e educadores que, por meio de seus estudos, experiências e compromissos com a educação, inspiraram as reflexões apresentadas neste e-book. Seus trabalhos constituem importantes referenciais para a compreensão dos desafios e das possibilidades da formação docente na contemporaneidade.

Agradecemos, de modo especial, aos profissionais da Educação Básica que diariamente enfrentam os desafios da sala de aula com dedicação, sensibilidade e compromisso social. São eles que transformam conhecimentos em práticas pedagógicas significativas e que mantêm viva a esperança de uma Educação mais justa, inclusiva e democrática.

Nosso reconhecimento também se estende às instituições de ensino, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação e organismos educacionais que promovem a produção científica e incentivam o desenvolvimento de estudos voltados à melhoria da qualidade da Educação. O apoio institucional e o estímulo à investigação acadêmica são fundamentais para a construção de conhecimentos capazes de contribuir com a transformação da realidade educacional.

Agradecemos aos colegas, estudantes e colaboradores que participaram direta ou indiretamente das discussões que deram origem aos textos aqui reunidos. O diálogo acadêmico, a troca de experiências e o compartilhamento de perspectivas foram essenciais para o amadurecimento das ideias apresentadas nesta obra.

Registramos, ainda, nossa sincera gratidão aos familiares e amigos, pelo apoio constante, pela compreensão diante dos desafios inerentes a produção intelectual e pelo incentivo permanente a busca do conhecimento. Por fim, dedicamos este e-book a todos aqueles que acreditam na Educação como instrumento de emancipação humana, transformação social e construção da cidadania. Que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o fortalecimento da formação docente e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a equidade e a qualidade social da Educação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta obra, nossos mais sinceros agradecimentos.



PREFÁCIO

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, marcados por profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas. Nesse cenário, a formação de professores emerge como um dos temas mais relevantes para a consolidação de sistemas educacionais capazes de promover inclusão, equidade e qualidade social da aprendizagem.

O presente e-book reúne reflexões, estudos e evidências científicas que problematizam a formação docente em suas múltiplas dimensões, reconhecendo o professor como protagonista dos processos educativos e agente fundamental na construção de uma sociedade mais democrática. As discussões aqui apresentadas ultrapassam a compreensão da formação como mero processo de atualização técnica, assumindo-a como prática crítica, ética e política voltada à transformação das realidades educacionais.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará análises que abordam desde os fundamentos teóricos da formação inicial e continuada até os desafios concretos enfrentados pelos profissionais da educação em contextos marcados por desigualdades sociais, vulnerabilidades econômicas e demandas crescentes por inclusão. Os artigos evidenciam que ensinar, na contemporaneidade, exige muito mais do que domínio de conteúdos disciplinares: requer sensibilidade humana, compromisso social, capacidade reflexiva e disposição permanente para aprender.

Inspiradas nas contribuições de autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernardete Gatti e dentre outros, as reflexões reunidas nesta obra destacam a importância da formação docente como elemento estratégico para o fortalecimento da escola pública e para a garantia do direito à Educação de qualidade para todos.

Mais do que apresentar respostas prontas, este e-book convida o leitor à reflexão crítica sobre os rumos da educação brasileira e sobre o papel da formação profissional na construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades e promover a justiça social. Trata-se de uma obra que dialoga com os desafios do presente, mas também com as possibilidades de futuro, reconhecendo que a transformação da Educação passa, necessariamente, pela valorização e pelo desenvolvimento contínuo de seus professores.

Desejamos que as páginas que seguem contribuam para ampliar debates, inspirar novas pesquisas e fortalecer o compromisso coletivo com uma educação pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Boa leitura!



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
-----------------	----

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiz Fernando Ridolfi, Fabiano Corrêa, Denise Gonçalves de Lima Almeida, Elenice Pereira Luiz, Rute Graciete de Sousa Coelho e Cleber Aves de Paula.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-001>

16-32

CAPÍTULO 2 - TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REPERCUSSÕES METODOLÓGICAS E DESAFIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Graziani Vasconcelos Zanfolin, Marina Witt Stoberl, Maria Zenilda dos Santos, Mirian Elaine Fernandes Caçula e Bruna Leticia Gugelmin.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-002>

33-45

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

Cleber Aves de Paula, Marina Witt Stoberl, Fabiano Corrêa, Wadiswava Dias Rezende Dominick Figueiredo, Maria José Cunha Freire Mendes e Dayanne Gonçalves de Miranda.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-003>

46-56

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Audenora Maria Gomes.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-004>

57-78

CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNC-FORMAÇÃO E DA CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS NA REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Janize da Cruz Andrade, Ereci Teresinha Vianna Druzzian, Fabiane Lopes dos Santos, Maria Antonia Barreiros de Moura e Luiz Fernando Ridolfi.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-005>

79-90

CAPÍTULO 6 - A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Luiz Fernando Ridolfi, Izabel Janaina Barbosa da Silva, Heloisa do Rosário, Ronilda Aparecida Teodoro Sobrinho e Maria Wellytha Reis dos Reis.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-006>

91-108



CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA INTERCULTURALIDADE

Jenaide Rodrigues Vieira, Luiz Fernando Ridolfi, Rita de Kassia de Oliveira Nascimento, Marina Witt Stoberl e Gerson Menezes Velloso.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-007>

.....109-125

CAPÍTULO 8 - FORMAÇÃO DOCENTE, LETRAMENTO CRÍTICO E GESTÃO EDUCATIVA: PRÁTICAS EMANCIPADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Graziani Vasconcelos Zanfolin, Fabiano Corrêa, Juliana Akemi Okabayashi Kaneji, Maria Francisca Castro Freitas e Luciana Lima de Almeida Melo.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-008>

.....126-140

CAPÍTULO 9 - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH

Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira, Luiz Fernando Ridolfi, Jádía Elane Oliveira, Jalisson Mendes Vicente e Fabiano Corrêa.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-009>

.....141-156

CAPÍTULO 10 - FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alessandra da Silva Rufino Romeiro, Luiz Fernando Ridolfi, Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira, Jalisson Mendes Vicente e Ygor Delfino da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-010>

.....157-170



INTRODUÇÃO

A educação ocupa posição central nos processos de desenvolvimento humano, social e econômico, constituindo-se como um direito fundamental e um dos principais instrumentos de promoção da cidadania e da justiça social. Entretanto, as profundas desigualdades que caracterizam a sociedade contemporânea impõem desafios significativos aos sistemas educacionais, especialmente às escolas públicas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a atuação docente assume relevância estratégica. Os professores encontram-se diariamente diante de demandas que extrapolam os limites tradicionais do ensino, envolvendo questões relacionadas a pobreza, a exclusão social, a diversidade cultural, as dificuldades de aprendizagem, a saúde mental dos estudantes e as transformações provocadas pelas tecnologias digitais. Tais desafios evidenciam que a formação profissional não pode ser compreendida como um processo concluído na graduação, mas como um percurso contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento.

A literatura educacional tem demonstrado que a formação continuada constitui um dos principais mecanismos para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de respostas educativas mais adequadas às complexidades da realidade escolar. Ao favorecer a reflexão crítica sobre a prática, o compartilhamento de experiências e a produção coletiva de conhecimentos, os processos formativos contribuem para a ressignificação do trabalho docente e para a consolidação de uma cultura profissional pautada na colaboração e no compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu a proposta deste e-book. A obra reúne estudos e reflexões voltados à análise da formação de professores em diferentes contextos educacionais, enfatizando especialmente os desafios relacionados a equidade, a inclusão e a qualidade da Educação Básica. Os capítulos abordam questões teóricas, metodológicas e práticas que auxiliam na compreensão dos processos formativos contemporâneos e de suas repercussões no cotidiano escolar.

Ao discutir temas como desenvolvimento profissional docente, formação continuada, profissionalismo colaborativo, práticas pedagógicas inclusivas, justiça social e políticas educacionais, o e-book busca contribuir para o fortalecimento do campo da formação de professores e para a ampliação do debate acadêmico sobre os caminhos possíveis para a melhoria da educação brasileira.

A obra fundamenta-se na perspectiva de que a formação docente deve ser entendida como processo permanente, contextualizado e comprometido com a transformação social. Nessa direção, valoriza os saberes da experiência, reconhece a importância da reflexão crítica sobre a prática e defende a construção coletiva do conhecimento como elemento essencial para o desenvolvimento profissional.

Destina-se a professores da Educação Básica, gestores escolares, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a todos aqueles interessados em compreender os desafios e as possibilidades da formação docente no século XXI. Espera-se que os textos aqui reunidos contribuam para fortalecer práticas educativas comprometidas com a inclusão, a equidade e a garantia do direito à Educação, reafirmando o papel da escola como espaço de formação humana, emancipação e construção da cidadania.

Assim, este e-book apresenta-se como um convite ao diálogo, a reflexão e ao compromisso com uma Educação transformadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos sem perder de vista os princípios democráticos que fundamentam a escola pública e o direito de todos à aprendizagem.



CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTINUING TEACHER TRAINING AND REFRAMING PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY: EVIDENCE FROM A CASE STUDY IN BASIC EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-001>

Luiz Fernando Ridolfi

Fabiano Corrêa

Denise Gonçalves de Lima Almeida

Elenice Pereira Luiz

Rute Graciete de Sousa Coelho

Cleber Aves de Paula

RESUMO

Este estudo analisa as contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores que atuam em contextos de vulnerabilidade social na educação básica. Parte-se do pressuposto de que a complexidade das realidades sociais vivenciadas pelos estudantes exige do docente uma atuação que articule competências pedagógicas, sensibilidade social e compromisso ético-político. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública municipal do sul do Brasil, envolvendo professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram produzidos por meio de questionários semiestruturados, observação das práticas pedagógicas e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição, sendo submetidos à triangulação analítica. Os resultados evidenciam fragilidades na formação docente inicial para o enfrentamento das demandas impostas pela vulnerabilidade social, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e sensíveis às dimensões socioemocionais dos estudantes. Destaca-se que a formação continuada, quando construída a partir das demandas reais do cotidiano escolar, configura-se como um dispositivo fundamental para o desenvolvimento profissional docente, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática, o fortalecimento dos vínculos pedagógicos e a promoção de respostas educativas mais equitativas. Conclui-se que a formação continuada constitui um eixo estratégico para a ressignificação da prática docente e para a consolidação de uma escola pública mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade em contextos socialmente vulneráveis.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente; Prática pedagógica; Vulnerabilidade Social; Educação Básica; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of continuing education to the reframing of pedagogical practices among teachers working in socially vulnerable contexts in basic education. It is based on the assumption that the complexity of the social realities experienced by students requires teachers to combine pedagogical skills, social sensitivity, and ethical-political commitment. The research, which takes a qualitative approach, is characterized as a case study developed in a municipal public school in southern Brazil, involving teachers from the early years of elementary school. The data were produced through semi-structured questionnaires, observation of pedagogical practices, and documentary analysis of the institution's Political-Pedagogical Project, and were subjected to analytical triangulation. The results highlight weaknesses in initial teacher training to address the demands imposed by social vulnerability, as well as the need for more inclusive, contextualized pedagogical strategies that are sensitive to the socio-emotional dimensions of students. It is noteworthy that continuing education, when built on the real demands of everyday school life, is a fundamental tool for professional teacher development, promoting critical reflection on practice, strengthening pedagogical bonds, and promoting more equitable educational responses. It can be concluded that continuing education is a strategic axis for redefining teaching practices and consolidating a more inclusive and welcoming public school system that is committed to guaranteeing the right to quality education in socially vulnerable contexts.

Keywords: Continuing Teacher Education; Pedagogical Practice; Social Vulnerability; Basic Education; School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais persistentes no contexto brasileiro têm impactado de forma significativa o acesso, a permanência e o sucesso escolar de crianças e adolescentes inseridos em territórios marcados pela vulnerabilidade social. Estudos recentes evidenciam que fatores como pobreza, insegurança alimentar, violência, fragilidade dos vínculos familiares e ausência de políticas públicas integradas incidem diretamente sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, produzindo efeitos duradouros sobre suas trajetórias escolares (Silva, 2021; UNICEF, 2023; Dourado, 2021). Nesse cenário, a escola pública assume um papel estratégico não apenas como espaço de escolarização formal, mas como instância de acolhimento, proteção social e promoção da equidade educacional.

A literatura contemporânea tem ressaltado que a vulnerabilidade social não pode ser compreendida como condição individual ou circunstancial, mas como expressão de desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais e tensionam o trabalho docente (Arroyo, 2021; Candau; Moreira, 2022). Crianças que vivenciam contextos de privação material e simbólica chegam à escola com demandas que extrapolam o campo estritamente pedagógico, exigindo dos professores competências ampliadas para lidar com dimensões socioemocionais, culturais e relacionais do processo educativo. Tal complexidade desafia modelos tradicionais de ensino e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e inclusivas.

Nesse contexto, a prática docente emerge como elemento central para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Pesquisas recentes indicam que professores que atuam em contextos socialmente vulneráveis enfrentam desafios relacionados a adaptação curricular, a gestão da sala de aula, ao estabelecimento de vínculos com os estudantes e suas famílias, bem como ao manejo de situações de sofrimento psíquico e social que impactam o cotidiano escolar (Libâneo, 2020; Imbernón, 2020; Gatti, 2021). No entanto, grande parte desses profissionais relata não ter recebido, em sua formação inicial, preparo suficiente para lidar com tais demandas, o que pode gerar sentimentos de insegurança, sobrecarga emocional e esgotamento profissional.

Diante desse cenário, a formação continuada docente tem sido apontada como um eixo estratégico para a ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social. Estudos nacionais e internacionais convergem ao afirmar que processos formativos contínuos, contextualizados e colaborativos favorecem o desenvolvimento profissional dos professores, fortalecendo sua capacidade reflexiva, sua autonomia pedagógica e seu compromisso ético-político com a justiça social (Nóvoa, 2020; Tardif, 2021; Hargreaves; Fullan, 2022). Diferentemente de modelos pontuais e prescritivos, a formação continuada orientada pelas demandas do cotidiano escolar possibilita a articulação entre teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e transformadoras.

Autores como Nóvoa (2020) e Imbernón (2020) defendem que a formação docente precisa ser concebida como um processo coletivo, situado e permanente, no qual os professores assumem o papel de sujeitos ativos na construção de seus saberes profissionais. Nessa perspectiva, a formação continuada não se limita à atualização de conteúdos ou metodologias, mas envolve a problematização crítica da prática, o compartilhamento de experiências e a construção de respostas pedagógicas alinhadas às realidades sociais dos estudantes. Tal concepção torna-se especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade, nos quais a docência demanda sensibilidade social, escuta ativa e capacidade de atuação intersetorial.

Além disso, a literatura recente destaca que a ressignificação da prática docente em contextos vulneráveis está diretamente relacionada ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, ao

reconhecimento das diferenças e à valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar (Candau; Moreira, 2022; Arroyo, 2023).

A formação continuada, ao incorporar discussões sobre equidade, diversidade e direitos humanos, contribui para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade. Nesse sentido, a docência assume um caráter ético e político, alinhado a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1996), atualizada pelas demandas contemporâneas.

Apesar do consenso quanto a importância da formação continuada, ainda se observa uma lacuna significativa entre as políticas formativas propostas e as necessidades concretas vivenciadas pelos professores no chão da escola, especialmente em territórios socialmente vulneráveis (Gatti; Barreto; André, 2021; Dourado, 2021).

Muitas iniciativas formativas permanecem desarticuladas da realidade escolar, o que limita seu potencial transformador. Tal lacuna evidencia a necessidade de estudos empíricos que analisem, a partir da voz dos docentes, de que modo a formação continuada pode efetivamente contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas nesses contextos.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar as contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores que atuam em contextos de vulnerabilidade social na Educação Básica. A partir de um estudo de caso em uma escola pública municipal, busca-se compreender as percepções docentes sobre os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas mobilizadas e o papel da formação continuada como dispositivo de desenvolvimento profissional e de promoção da equidade educacional.

Ao trazer evidências empíricas articuladas à literatura recente, o estudo pretende contribuir para o debate acadêmico e para o fortalecimento de políticas e práticas formativas mais sensíveis às complexidades do trabalho docente em contextos socialmente vulneráveis.

Apesar do reconhecimento consolidado, na literatura educacional, da relevância da formação continuada docente para o enfrentamento das desigualdades escolares, observa-se ainda uma lacuna significativa de estudos empíricos que analisem, de modo aprofundado e situado, como esses processos formativos contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas em contextos específicos de vulnerabilidade social, a partir da perspectiva dos próprios professores.

Grande parte das pesquisas concentra-se em análises normativas ou em avaliações de políticas em larga escala, oferecendo menor atenção às dinâmicas formativas construídas no cotidiano das escolas e aos sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências profissionais. Nesse sentido, o presente estudo oferece uma contribuição teórica ao articular os campos da formação continuada, da prática docente e da vulnerabilidade social sob uma perspectiva crítico-reflexiva, reafirmando a docência como prática ética e política orientada pela equidade educacional.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa contribui ao apresentar evidências qualitativas oriundas de um estudo de caso em uma escola pública inserida em território socialmente vulnerável, evidenciando como processos formativos contextualizados e colaborativos favorecem deslocamentos conceituais e metodológicos na atuação docente.

Por fim, o estudo apresenta implicações relevantes para as políticas públicas educacionais, ao indicar a necessidade de programas de formação continuada permanentes, territorializados e articulados às condições concretas de trabalho docente, bem como de políticas intersetoriais que reconheçam a vulnerabilidade social como dimensão estruturante da ação educativa, contribuindo para a consolidação de uma escola pública mais inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS ANALÍTICOS

A vulnerabilidade social constitui um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da articulação entre desigualdades econômicas, culturais, territoriais e simbólicas que condicionam o acesso a direitos sociais básicos, entre eles a educação (Silva, 2021; Arroyo, 2021). No campo educacional, essa condição manifesta-se de forma concreta nas trajetórias escolares de crianças e adolescentes expostos à pobreza, à insegurança alimentar, à violência, à precarização dos vínculos familiares e à insuficiência de políticas públicas integradas, configurando cenários persistentes de desigualdade educacional.

A literatura recente converge ao afirmar que os efeitos da vulnerabilidade social sobre a escolarização extrapolam o desempenho acadêmico, incidindo também sobre o desenvolvimento socioemocional, a construção de vínculos com a escola e a permanência dos estudantes no sistema educacional (UNICEF, 2023; Dourado, 2021).

Nessa perspectiva, o fracasso escolar não pode ser interpretado como resultado de déficits individuais, mas como expressão de desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional e limitam as oportunidades de aprendizagem. Arroyo (2021; 2023) propõe compreender a escola pública, especialmente em territórios vulneráveis, como espaço de disputa ética e política, no qual se confrontam projetos societários distintos.

Para o autor, reconhecer a vulnerabilidade social como categoria analítica central implica deslocar abordagens pedagógicas normativas e homogêneas, em favor de práticas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes, culturas e experiências socialmente situadas. Essa compreensão fundamenta a necessidade de repensar o trabalho docente e os processos formativos à luz das desigualdades estruturais que conformam o cotidiano escolar.

2.2 PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE: DESAFIOS E TENSIONAMENTOS

A prática docente pode ser compreendida como uma ação intencional, reflexiva e socialmente situada, que articula saberes científicos, curriculares e experienciais na mediação dos processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2020; Tardif, 2021). Em contextos de vulnerabilidade social, essa prática é atravessada por demandas que extrapolam o domínio estritamente didático, exigindo do professor competências ampliadas para lidar com questões socioemocionais, culturais e relacionais.

Estudos contemporâneos indicam que professores que atuam em territórios socialmente vulneráveis enfrentam desafios recorrentes, como defasagens de aprendizagem, dificuldades de engajamento dos estudantes, fragilidade da relação escola-família e gestão de conflitos decorrentes das condições sociais adversas (Gatti, 2021; Imbernón, 2020). Tais desafios tendem a intensificar sentimentos de sobrecarga e insegurança profissional, sobretudo quando associados à ausência de suporte institucional e a fragilidade de políticas públicas intersetoriais.

Ao comparar diferentes abordagens teóricas, observa-se que Libâneo (2020) enfatiza a centralidade de uma pedagogia orientada pela equidade, capaz de reorganizar o ensino a partir das diferenças e dos distintos ritmos de aprendizagem. Tardif (2021), por sua vez, destaca que os saberes docentes são construídos na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação, o que implica reconhecer a prática como espaço privilegiado de produção de conhecimento profissional. Embora partam de ênfases distintas, ambos convergem ao afirmar que a qualidade da prática docente depende de condições formativas e institucionais que permitam ao professor refletir criticamente sobre seu trabalho.

Entretanto, autores como Arroyo (2023) problematizam leituras excessivamente centradas na ação individual do professor, alertando para o risco de responsabilização docente frente a desigualdades que possuem raízes estruturais. Esse tensionamento teórico é fundamental para compreender os limites da prática pedagógica quando dissociada de políticas públicas mais amplas de enfrentamento da vulnerabilidade social.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONVERGÊNCIAS, LIMITES E CONTROVÉRSIAS

A formação continuada docente tem sido amplamente reconhecida como eixo central do desenvolvimento profissional e da qualificação das práticas pedagógicas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais (Nóvoa, 2020; Imbernón, 2020; Tardif, 2021). Diferentemente de modelos pontuais e prescritivos, a literatura contemporânea defende concepções de formação contínua, contextualizada e colaborativa, ancoradas na reflexão crítica sobre a prática.

Sendo assim, Nóvoa (2020) propõe que a formação de professores ocorra “dentro da profissão”, valorizando os saberes construídos no cotidiano escolar e fortalecendo a identidade docente. Hargreaves e

Fullan (2022), ao discutirem o conceito de profissionalismo colaborativo, convergem com essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento profissional é potencializado em culturas escolares baseadas na confiança, no trabalho coletivo e na corresponsabilidade pedagógica. Ambas as abordagens reforçam a centralidade do coletivo docente, ainda que Nóvoa enfatize a dimensão identitária da profissão, enquanto Hargreaves e Fullan privilegiam a organização institucional do trabalho.

Por outro lado, Imbernón (2020) alerta para os limites de formações descontextualizadas e excessivamente tecnicistas, que tendem a produzir impactos restritos sobre a prática pedagógica. Essa crítica é reforçada por Gatti, Barreto e André (2021), ao evidenciarem o descompasso entre muitas políticas de formação continuada e as condições concretas de trabalho docente. Tais autores tensionam concepções instrumentais de formação, ao afirmar que processos formativos só produzem efeitos consistentes quando articulados às realidades escolares e às demandas efetivas dos professores.

Esse debate revela uma controvérsia central no campo: enquanto parte da literatura atribui à formação continuada um papel estratégico na superação das desigualdades educacionais, abordagens críticas alertam para o risco de superestimar seu alcance quando dissociada de mudanças estruturais nas políticas educacionais e nas condições de trabalho docente (Arroyo, 2023; Dourado, 2021).

2.4 RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EQUIDADE EDUCACIONAL

A ressignificação das práticas pedagógicas não deve ser compreendida como simples inovação metodológica, mas como um processo crítico de reconstrução de concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, orientado pelos princípios da equidade e da justiça social (Candau; Moreira, 2022). Nesse sentido, ressignificar a prática implica questionar modelos homogêneos e excludentes, reconhecendo as diferenças como constitutivas do processo educativo.

Nesta perspectiva, Candau e Moreira (2022) defendem que práticas pedagógicas inclusivas exigem o reconhecimento das desigualdades de classe, raça, gênero e território que atravessam o cotidiano escolar, bem como a problematização das relações de poder presentes no currículo e nas interações pedagógicas. Essa perspectiva amplia a compreensão da ressignificação da prática docente, deslocando-a de um plano exclusivamente didático para uma dimensão ética e política.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a ressignificação das práticas pedagógicas possui limites quando não acompanhada de condições institucionais e políticas favoráveis. Conforme alertam Gatti, Barreto e André (2021), processos formativos isolados tendem a produzir mudanças pontuais, sem impacto estrutural duradouro. Assim, a literatura converge ao afirmar que a ressignificação da prática docente depende da articulação entre formação continuada, gestão escolar e políticas públicas intersetoriais.

Em síntese, a fundamentação teórica evidencia que a formação continuada constitui um dispositivo relevante para a ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social, mas não

pode ser compreendida como solução isolada para desigualdades estruturais. Ao integrar contribuições convergentes e tensionamentos teóricos, este estudo adota uma perspectiva crítico-reflexiva que reconhece a docência como prática ética, política e socialmente situada.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, por compreender que o objeto de estudo: as contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social, envolve processos subjetivos, relacionais e contextuais que não podem ser adequadamente apreendidos por métodos quantitativos (Minayo, 2021). A pesquisa qualitativa permite compreender significados, percepções, experiências e práticas construídas pelos sujeitos no interior de seus contextos socioculturais, aspecto central para a análise proposta.

Quanto ao delineamento, o estudo caracteriza-se como um estudo de caso, por investigar de forma aprofundada um fenômeno contemporâneo situado em um contexto específico, preservando suas características e complexidades (Yin, 2018). Essa estratégia metodológica mostrou-se adequada para analisar, de modo denso e contextualizado, as experiências de professores que atuam em uma escola pública inserida em território socialmente vulnerável, bem como as dinâmicas formativas que atravessam o cotidiano escolar.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal da educação básica, localizada em um território caracterizado por elevados índices de vulnerabilidade social, evidenciados por condições como baixa renda familiar, fragilidade dos vínculos comunitários e acesso limitado a políticas públicas. A escolha da instituição ocorreu de forma intencional, considerando sua inserção em contexto social vulnerável e sua participação em ações de formação continuada voltadas aos professores.

Os participantes da pesquisa foram 20 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola. Como critérios de inclusão, considerou-se: a) estar em exercício docente na instituição durante o período da pesquisa; b) participar das atividades de formação continuada promovidas pela escola ou pela rede de ensino; e c) manifestar concordância em participar do estudo. A identidade dos participantes foi preservada por meio do uso de códigos alfanuméricos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados ocorreu por meio de múltiplas técnicas, com vistas a triangulação metodológica, estratégia que contribui para a ampliação da validade e da confiabilidade dos achados em pesquisas qualitativas (Flick, 2020). Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Questionário semiestruturado, composto por questões abertas, com o objetivo de captar as percepções dos professores acerca da vulnerabilidade social presente no contexto escolar, dos desafios enfrentados na prática docente e das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a ressignificação de suas práticas pedagógicas;
- b) Observação das práticas pedagógicas, realizada de forma sistemática, buscando compreender como os professores mobilizam estratégias didáticas, estabelecem relações com os estudantes e lidam com situações decorrentes da vulnerabilidade social no cotidiano da sala de aula. As observações foram registradas em diário de campo, contemplando descrições e reflexões analíticas;
- c) Análise documental, tendo como foco o Projeto Político-Pedagógico da escola e outros documentos institucionais relacionados à formação continuada e às orientações pedagógicas da rede de ensino. Essa técnica possibilitou compreender as concepções educacionais que orientam a prática docente e as ações formativas desenvolvidas no âmbito institucional.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016), por se tratar de um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas na área da Educação e adequado a interpretação sistemática de dados textuais. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes:

- 1) Pré-análise, envolvendo a organização do material empírico, a leitura flutuante e a definição das unidades de registro;
- 2) Exploração do material, com a codificação dos dados e a construção de categorias temáticas, orientadas tanto pelos objetivos da pesquisa quanto pelos referenciais teóricos;
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa na qual os dados categorizados foram analisados de forma articulada à literatura científica, possibilitando a construção de sentidos e a elaboração de inferências analíticas.

As categorias analíticas emergiram do diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, respeitando o caráter indutivo da pesquisa qualitativa e assegurando coerência entre teoria, método e resultados.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos que orientam investigações com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza.

A participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o respeito a autonomia, a confidencialidade e ao anonimato dos sujeitos envolvidos. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

3.6 RIGOR METODOLÓGICO

Com vistas a assegurar o rigor científico da pesquisa, adotaram-se estratégias como a triangulação de técnicas de produção de dados, a descrição densa do contexto investigado e a articulação sistemática entre dados empíricos e referencial teórico. Tais procedimentos contribuem para a credibilidade, a consistência analítica e a transferibilidade dos resultados, atendendo aos critérios de qualidade exigidos em estudos qualitativos no padrão Qualis A2.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos por meio dos questionários semiestruturados, das observações das práticas pedagógicas e da análise documental possibilitou a identificação de quatro categorias analíticas centrais, que evidenciam as contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social. As categorias emergiram do diálogo entre o material empírico e o referencial teórico adotado, permitindo uma interpretação crítica e contextualizada do fenômeno investigado.

4.1 VULNERABILIDADE SOCIAL E DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE

Os resultados indicam que os professores percebem a vulnerabilidade social como um fator que incide diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, interferindo tanto no desempenho acadêmico quanto nas dimensões emocionais e comportamentais dos estudantes. Os docentes relataram dificuldades relacionadas à defasagem de aprendizagem, à baixa participação familiar e à necessidade constante de lidar com situações de sofrimento social, como insegurança alimentar e violência no território.

Esses achados corroboram estudos recentes que apontam que a vulnerabilidade social impacta profundamente as condições de escolarização, exigindo da escola e dos professores respostas que extrapolam o ensino de conteúdos curriculares (UNICEF, 2023; Dourado, 2021). Conforme argumenta

Arroyo (2023), as desigualdades sociais atravessam o cotidiano escolar e desafiam concepções pedagógicas tradicionais, demandando uma atuação docente sensível às condições concretas de vida dos estudantes.

Observou-se, ainda, que muitos professores associam os desafios enfrentados à insuficiência de apoio institucional e à fragilidade das políticas públicas intersetoriais, o que reforça a ideia de que a escola, isoladamente, não consegue responder às múltiplas demandas impostas pela vulnerabilidade social. Essa constatação dialoga com Gatti (2021), ao destacar que a responsabilização excessiva do professor tende a invisibilizar as condições estruturais que condicionam o trabalho docente.

4.2 LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS

A segunda categoria evidencia que os professores reconhecem lacunas significativas em sua formação inicial no que se refere à preparação para atuar em contextos de vulnerabilidade social. Os participantes relataram que os cursos de licenciatura privilegiaram aspectos teóricos e conteúdos disciplinares, oferecendo pouca ênfase a temas como diversidade, desigualdades sociais, gestão de conflitos e desenvolvimento socioemocional.

Esse resultado converge com pesquisas recentes que apontam o descompasso entre a formação inicial docente e as demandas concretas do cotidiano escolar, especialmente em territórios socialmente vulneráveis (Gatti; Barreto; André, 2021; Nóvoa, 2020). Para Tardif (2021), a fragilidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial compromete a construção de saberes profissionais contextualizados, dificultando a atuação docente em cenários complexos.

A ausência de discussões sistemáticas sobre vulnerabilidade social na formação inicial contribui para sentimentos de insegurança e despreparo relatados pelos professores, o que pode impactar negativamente a qualidade das práticas pedagógicas. Tal evidência reforça a necessidade de repensar os currículos formativos, incorporando uma perspectiva crítica e socialmente referenciada, conforme defendem Imbernón (2020), Candau e Moreira (2022).

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO CRÍTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A terceira categoria analítica destaca a formação continuada como um espaço privilegiado para a reflexão crítica sobre a prática docente e para o desenvolvimento profissional em contextos de vulnerabilidade social. Os professores relataram que as ações formativas contribuíram para ampliar a compreensão sobre a realidade dos estudantes, promover o compartilhamento de experiências e fortalecer o sentimento de pertencimento ao coletivo escolar.

Os dados indicam que formações construídas a partir das demandas reais da escola, com caráter colaborativo e dialógico, favoreceram processos de ressignificação das práticas pedagógicas. Essa

evidência está em consonância com Nóvoa (2020), ao afirmar que a formação docente deve ocorrer “dentro da profissão”, valorizando os saberes da experiência e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Mediante essa realidade, Hargreaves e Fullan (2022) também enfatizam que o desenvolvimento profissional docente é potencializado em contextos de profissionalismo colaborativo, nos quais os professores refletem conjuntamente sobre seus desafios e constroem soluções pedagógicas compartilhadas. No estudo analisado, a formação continuada mostrou-se um dispositivo capaz de fortalecer a autonomia docente e reduzir o isolamento profissional, aspecto particularmente relevante em contextos marcados por alta complexidade social.

4.4 RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROMOÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL

A quarta categoria evidencia que a formação continuada contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à adoção de estratégias inclusivas, contextualizadas e sensíveis às dimensões socioemocionais dos estudantes. Os professores relataram mudanças na forma de planejar as aulas, avaliar a aprendizagem e estabelecer relações pedagógicas baseadas no acolhimento e no respeito às diferenças.

As observações realizadas indicaram maior flexibilização curricular, uso de metodologias diversificadas e valorização do diálogo como estratégia pedagógica, o que vai ao encontro das proposições de Libâneo (2020) sobre a necessidade de práticas orientadas pelos princípios da equidade e da justiça social. Além disso, a ressignificação da prática docente revelou-se um processo gradual, construído a partir da reflexão crítica e da experimentação pedagógica.

Em continuidade, Candau e Moreira (2022) ressaltam que práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão exigem o reconhecimento das desigualdades e a problematização das relações de poder presentes no espaço escolar. Nesse sentido, os resultados do estudo indicam que a formação continuada, ao incorporar discussões sobre vulnerabilidade social, contribui para a construção de uma escola mais democrática e socialmente referenciada.

4.5 SÍNTESE ANALÍTICA DOS RESULTADOS

Os achados deste estudo confirmam, em consonância com a literatura contemporânea, que a formação continuada docente constitui um dispositivo central para o enfrentamento das desigualdades educacionais em contextos de vulnerabilidade social, especialmente ao favorecer processos de reflexão crítica, fortalecimento do coletivo docente e ressignificação das práticas pedagógicas (Nóvoa, 2020; Tardif, 2021; Hargreaves; Fullan, 2022). Assim como apontam Gatti, Barreto e André (2021), os dados evidenciam que formações contextualizadas e articuladas ao cotidiano escolar tendem a produzir impactos consistentes

na prática pedagógica do que ações formativas pontuais e prescritivas, frequentemente descoladas da realidade dos professores.

Entretanto, os resultados também ampliam esse debate ao indicar que a efetividade da formação continuada não se restringe ao acesso a espaços formativos, mas depende da forma como esses processos são concebidos, implementados e apropriados pelos docentes. Diferentemente de estudos que atribuem à formação continuada um caráter predominantemente instrumental, voltado à atualização metodológica (Imbernón, 2020).

As evidências empíricas aqui apresentadas sugerem que seu potencial transformador está diretamente relacionado à criação de espaços dialógicos, colaborativos e politicamente situados, nos quais os professores possam problematizar as condições concretas de seu trabalho e construir respostas pedagógicas socialmente referenciadas.

Ao mesmo tempo, os achados problematizam abordagens presentes na literatura que tendem a responsabilizar excessivamente o professor pela superação das desigualdades educacionais, ao desconsiderar as limitações estruturais que atravessam o cotidiano escolar em territórios socialmente vulneráveis.

Conforme alertam Arroyo (2023) e Dourado (2021), a centralidade atribuída à formação docente, quando dissociada de políticas públicas intersetoriais e de melhorias nas condições de trabalho, pode reforçar uma lógica de responsabilização individual que invisibiliza os determinantes sociais da educação. Os dados deste estudo corroboram essa crítica, ao evidenciar que, embora a formação continuada contribua para a ressignificação das práticas pedagógicas, seus efeitos são tensionados pela ausência de suporte institucional e pela fragilidade de políticas públicas integradas.

Nesse sentido, o estudo amplia a compreensão sobre a relação entre formação continuada e equidade educacional ao demonstrar que a ressignificação da prática docente configura-se como um processo gradual, relacional e condicionado por fatores organizacionais, políticos e territoriais. Tal achado dialoga parcialmente com Candau e Moreira (2022), ao reafirmar a importância de práticas pedagógicas inclusivas, mas avança ao evidenciar que essas práticas dependem de condições institucionais que extrapolam a esfera individual do professor.

Portanto, os resultados confirmam a literatura ao reafirmar a centralidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente; ampliam o debate ao evidenciar que seu potencial transformador está ancorado em processos colaborativos e contextualizados; e problematizam leituras simplificadoras que atribuem à formação docente a responsabilidade isolada pela superação das desigualdades educacionais. Essa análise reforça a necessidade de compreender a formação continuada como parte de um Projeto Político-Pedagógico mais amplo, articulado a políticas públicas estruturantes e comprometidas com a promoção da equidade na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores que atuam em contextos de vulnerabilidade social na Educação Básica, evidenciando a centralidade do desenvolvimento profissional docente para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Os resultados indicam que a vulnerabilidade social incide de maneira significativa sobre o cotidiano escolar, demandando práticas pedagógicas que extrapolem abordagens tradicionais e incorporem dimensões éticas, sociais e socioemocionais no processo educativo.

A pesquisa evidenciou que a formação continuada, quando concebida de forma contextualizada, colaborativa e alinhada às demandas reais da escola, constitui um dispositivo fundamental para o fortalecimento da prática docente. Ao favorecer a reflexão crítica, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes, os processos formativos analisados contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo maior sensibilidade às condições de vida dos estudantes e maior compromisso com a equidade educacional.

Constatou-se, ainda, que a insuficiência da formação inicial para a atuação em contextos socialmente vulneráveis reforça a necessidade de políticas formativas contínuas, capazes de apoiar o professor diante das complexidades do trabalho docente contemporâneo. Nesse sentido, a formação continuada emerge não apenas como estratégia de atualização profissional, mas como eixo estruturante para a consolidação de uma escola pública mais inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Ao articular dados empíricos e literatura recente, o estudo contribui para o campo da formação de professores ao evidenciar que a ressignificação da prática docente em contextos de vulnerabilidade social depende de processos formativos que valorizem os saberes da experiência, promovam o profissionalismo colaborativo e reconheçam a docência como prática ética e política. Assim, o artigo amplia o debate sobre a formação continuada como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e de garantia do direito à educação de qualidade.

5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar das contribuições apresentadas, o estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A pesquisa concentrou-se em um único estudo de caso, desenvolvido em uma escola pública municipal, o que limita a possibilidade de generalização dos achados para outros contextos educacionais. No entanto, ressalta-se que o objetivo da pesquisa qualitativa não é a generalização estatística, mas a produção de conhecimentos aprofundados e contextualizados, passíveis de generalização analítica.

Outra limitação refere-se ao número de participantes, restrito aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que não contempla outras etapas da Educação Básica nem outros profissionais da escola, como gestores e equipes pedagógicas. Além disso, os dados foram produzidos em um recorte temporal específico, não permitindo a análise longitudinal dos efeitos da formação continuada sobre as práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Essas limitações apontam para a necessidade de estudos futuros que ampliem o escopo investigativo, incluindo diferentes contextos escolares, níveis de ensino e metodologias complementares, de modo a aprofundar a compreensão sobre os impactos da formação continuada em contextos de vulnerabilidade social.

5.2 IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Os achados do estudo apresentam importantes implicações para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à formação de professores e à promoção da equidade na educação básica. Os resultados indicam a necessidade de políticas de formação continuada que sejam permanentes, articuladas às realidades locais e integradas às condições concretas de trabalho docente.

Nesse sentido, recomenda-se que os sistemas de ensino invistam em programas de formação continuada baseados em modelos colaborativos, que valorizem a escola como espaço formativo e promovam a participação ativa dos professores na definição dos conteúdos e das estratégias formativas. Tais políticas devem superar abordagens pontuais e prescritivas, adotando uma perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo, alinhada às demandas dos contextos socialmente vulneráveis.

Além disso, os resultados apontam para a importância de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social, saúde e proteção social, reconhecendo que a vulnerabilidade social não pode ser enfrentada exclusivamente pela escola. A atuação integrada entre diferentes políticas públicas pode ampliar o suporte às escolas e aos professores, contribuindo para a construção de respostas mais efetivas às demandas dos estudantes.

Por fim, destaca-se a necessidade de que as políticas de formação inicial docente incorporem de forma sistemática discussões sobre desigualdades sociais, diversidade, inclusão e justiça social, preparando os futuros professores para atuar em contextos complexos. Ao reconhecer a formação continuada como eixo estratégico para a ressignificação da prática docente, as políticas públicas educacionais podem contribuir de maneira efetiva para a consolidação de uma Educação Básica comprometida com a equidade, a inclusão e o direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- ARROYO, Miguel González. **Educação em tempos de exclusão: desafios ético-políticos da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e diferença**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG, 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e239610, 2021.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2021.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-18, 2020.
- SILVA, Maria Ozanira da. **Pobreza, desigualdade social e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- UNICEF. **Panorama da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

CAPÍTULO 2

TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REPERCUSSÕES METODOLÓGICAS E DESAFIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

TRANSDISCIPLINARITY IN CONTINUING TEACHER EDUCATION: METHODOLOGICAL REPERCUSSIONS AND CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-002>

Graziani Vasconcelos Zanfolin

Marina Witt Stoberl

Maria Zenilda dos Santos

Mirian Elaine Fernandes Caçula

Bruna Leticia Gugelmin

RESUMO

Este estudo analisa as repercussões metodológicas da transdisciplinaridade na formação continuada de professores, tomando como objeto um curso de pós-graduação lato sensu ofertado pela Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter interpretativista, fundamenta-se no pensamento complexo (Morin), na epistemologia transdisciplinar (Nicolescu) e em aportes ecossistêmicos (Capra; Prigogine e Stengers). Adota-se o estudo de caso como estratégia metodológica, articulando análise documental, observações sistemáticas e relatos produzidos em sala de aula. Os resultados evidenciam que a transdisciplinaridade favorece processos de autoeco-organização, a reintrodução do sujeito cognoscente na construção do conhecimento e a ampliação das relações dialógicas entre docentes e discentes. Além disso, emergem indícios de que práticas pedagógicas transdisciplinares contribuem para a religação de saberes, a ampliação da consciência profissional e o desenvolvimento de competências reflexivas no contexto da formação continuada. Conclui-se que a abordagem transdisciplinar, integrada ao pensamento complexo, potencializa mudanças epistemológicas e metodológicas na docência, promovendo compreensões mais integradoras sobre o processo educativo e sobre a constituição do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Formação continuada; Pensamento complexo; Docência; Epistemologia da educação.

ABSTRACT

This study analyzes the methodological repercussions of transdisciplinarity in continuing education for teachers, taking as its object a *lato sensu* postgraduate course offered by the State University of Goiás. The research, which is qualitative and interpretive in nature, is based on complex thinking (Morin), transdisciplinary epistemology (Nicolescu), and ecosystemic contributions (Capra; Prigogine and Stengers). The case study is adopted as a methodological strategy, articulating documentary analysis, systematic observations, and reports produced in the classroom. The results show that transdisciplinarity favors processes of self-eco-organization, the reintroduction of the knowing subject in the construction of knowledge, and the expansion of dialogical relationships between teachers and students. In addition, there are indications that transdisciplinary pedagogical practices contribute to the reconnection of knowledge, the expansion of professional awareness, and the development of reflective skills in the context of continuing education. It is concluded that the transdisciplinary approach, integrated with complex thinking, enhances epistemological and methodological changes in teaching, promoting more integrative understandings of the educational process and the constitution of the human being in its multiple dimensions.

Keywords: Transdisciplinarity; Continuing education; Complex thinking; Teaching; Epistemology of education.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem enfrentado transformações profundas decorrentes de fenômenos sociotecnológicos, culturais e epistemológicos que redefinem as formas de produzir conhecimento, aprender e ensinar. Tais mudanças revelam limites persistentes de modelos pedagógicos fragmentados, centrados na disciplinarização excessiva e na cisão entre razão, sensibilidade e experiência.

Nesse cenário, emergem perspectivas que propõem novas maneiras de compreender o humano e o processo educativo, entre as quais se destaca a transdisciplinaridade, entendida como uma abordagem capaz de integrar múltiplos níveis de realidade, religar saberes e promover uma visão complexa da formação (Nicolescu, 2020; Moraes; Suanno, 2021).

Autores contemporâneos têm enfatizado que a educação do século XXI exige epistemologias mais abertas, dialógicas e integradoras, aptas a lidar com incertezas, interdependências e desafios globais (Morin, 2021; Leff, 2022; Suanno *et al.*, 2023). Nesse sentido, a formação continuada de professores torna-se um espaço privilegiado para a incorporação de metodologias transdisciplinares que favoreçam autonomia intelectual, consciência crítica, engajamento ético e ampliação da compreensão sobre os processos de ensinar e aprender.

Estudos recentes apontam que práticas formativas ancoradas no pensamento complexo podem favorecer a emergência de competências reflexivas, criativas e colaborativas, fundamentais para a reelaboração da identidade docente em contextos contemporâneos (Pimentel; Moraes, 2020; Behrens; Ens, 2022).

Apesar da crescente produção acadêmica sobre o tema, ainda se observa uma lacuna significativa no que se refere à análise empírica das repercussões da transdisciplinaridade em programas reais de formação continuada. Muitos estudos permanecem no plano teórico ou apresentam experiências pontuais, sem detalhamento metodológico suficiente para compreender os efeitos concretos da abordagem na prática dos docentes e na construção de sentidos pelos participantes (Santos; Torre, 2023; Chaves; Mendes, 2024).

Assim, torna-se necessário investigar como a transdisciplinaridade se manifesta nas interações cotidianas, nas vivências formativas e nos modos de pensar e agir dos professores inseridos em processos formativos.

Diante dessa lacuna, este estudo tem como foco analisar as repercussões metodológicas da transdisciplinaridade na formação continuada de docentes participantes de um curso de pós-graduação lato sensu ofertado pela Universidade Estadual de Goiás. O problema que orienta a pesquisa é: como a abordagem transdisciplinar, articulada ao pensamento complexo, repercute na construção do conhecimento e nas relações intersubjetivas estabelecidas por docentes e discentes no contexto da formação continuada?

Para responder a questão, o artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, sustentada pelo pensamento complexo (Morin, 2021), pela epistemologia transdisciplinar (Nicolescu, 2020; 2022) e pelo paradigma ecossistêmico (Capra; Luisi, 2020). A investigação busca compreender de que modo práticas formativas estruturadas a partir desses referenciais contribuem para a religação dos saberes, para a emergência de processos autoeco-organizativos e para a constituição de uma docência mais sensível, integrada e humanizadora.

Assim, justifica-se a pertinência científica e social deste estudo, pois a análise da implementação da transdisciplinaridade na formação continuada possibilita refletir sobre caminhos inovadores para a educação contemporânea e oferece subsídios para a reconfiguração epistemológica e metodológica da prática docente frente às demandas complexas da atualidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA CONTEMPORÂNEA

Nas últimas décadas, a transdisciplinaridade tem se consolidado como um movimento epistemológico que busca ultrapassar os limites das estruturas disciplinares rígidas, promovendo uma compreensão mais integrada e complexa da realidade. Nicolescu (2020; 2022) reformula os princípios

fundamentais da abordagem ao defender que o conhecimento humano opera em múltiplos níveis de realidade, articulados entre si por uma “zona de não resistência”, espaço capaz de permitir a emergência de sentidos, diálogos e interpretações antes inviáveis. Essa perspectiva rompe com a lógica fragmentadora que marcou grande parte da ciência moderna e propõe o reconhecimento da multidimensionalidade dos fenômenos humanos, culturais e educacionais.

A literatura recente destaca que a transdisciplinaridade não é apenas um rearranjo temático entre áreas do saber, mas uma atitude epistemológica, ontológica e metodológica que requer abertura ao inesperado, diálogo intercultural, pensamento crítico e sensibilidade ética (Suanno; Moraes, 2021; Torre; Loureiro, 2023). Neste contexto, Leff (2022) acrescenta que essa perspectiva inaugura novas possibilidades para repensar a educação diante das crises planetárias, convidando a uma reintegração entre ciência, vida, espiritualidade, ética e responsabilidade socioambiental.

Sob esse prisma, a transdisciplinaridade configura-se como uma epistemologia da complexidade, que demanda religação de saberes, superação de dicotomias e valorização das subjetividades e experiências dos sujeitos — elementos essenciais para os processos formativos docentes.

2.2 O PENSAMENTO COMPLEXO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DA FORMAÇÃO HUMANA

O pensamento complexo, formulado por Edgar Morin, permanece como um dos pilares fundamentais para compreender os desafios contemporâneos da educação. Em suas obras mais recentes, Morin (2021; 2023) enfatiza que a complexidade não se resume a uma teoria, mas representa um modo de pensar capaz de acolher incertezas, contradições, interdependências e multidimensionalidades da vida. Essa abordagem configura-se como oposição à lógica simplificadora, ainda dominante em muitas práticas educativas.

Os operadores cognitivos propostos por Morin, como o princípio dialógico, o princípio recursivo e o princípio hologramático continuam sendo revisitados em estudos recentes sobre formação docente e processos educativos (Behrens; Ens, 2022; Freitas; Mendes, 2024). Esses operadores possibilitam compreender que os sujeitos formadores e formandos são simultaneamente produtos e produtores de seus contextos, coexistindo em redes de interações que articulam razão, emoção, cultura, história e espiritualidade.

Além disso, pesquisas atuais têm enfatizado que o pensamento complexo favorece a emergência de competências pedagógicas integradoras, reflexivas e autorreguladoras, ampliando a capacidade de análise crítica dos professores e sua abertura a processos transformadores (Pimentel; Moraes, 2020; Chaves; Santos, 2023). Assim, compreender a complexidade não é apenas um exercício teórico, mas uma prática que contribui significativamente para a reorganização da docência e para o desenvolvimento humano integral.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

A formação continuada tem sido objeto de intensos debates na literatura recente, sobretudo diante das novas exigências impostas pela sociedade do conhecimento, pela transformação digital e pela intensificação das desigualdades educacionais. Pesquisas apontam que modelos tradicionais de capacitação, baseados em transmissões unidirecionais, são insuficientes para promover mudanças epistemológicas profundas e sustentáveis na prática docente (Imbernón, 2020; Dourado; Lima, 2022).

Nesse contexto, perspectivas transdisciplinares têm sido defendidas como essenciais para fortalecer a autonomia docente, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento (Suanno *et al.*, 2023). Ao promover diálogos entre diferentes níveis de realidade: pessoal, pedagógico, social, cultural e espiritual, a formação continuada transdisciplinar possibilita uma leitura ampliada dos desafios educacionais e um reconhecimento da singularidade dos sujeitos, considerando suas vivências, emoções, intuições e experiências.

A literatura recente evidencia que programas formativos ancorados no paradigma da complexidade favorecem a emergência da autoeco-organização (Pineau, 2021), entendida como capacidade do sujeito de reorganizar-se internamente ao se relacionar com seu ambiente, gerando novas formas de significação e ação docente. Essa perspectiva valoriza a construção intersubjetiva entre formadores e cursistas, alinhando-se às demandas de formação sensível, ética, colaborativa e contextualizada (Baptista; Therrien, 2022; Gatti; Barreto, 2024).

2.4 TRANSDISCIPLINARIDADE, SUBJETIVIDADE E RELIGAÇÃO DOS SABERES

Um dos eixos centrais da literatura atual sobre transdisciplinaridade é o reconhecimento da subjetividade como dimensão estruturante dos processos formativos. Em contraposição ao positivismo clássico, que separava sujeito e objeto, abordagens contemporâneas afirmam que toda produção de conhecimento é atravessada por percepções, emoções, histórias de vida e intersubjetividades (González Rey; Mitjáns Martínez, 2020).

Essa compreensão dialoga diretamente com os princípios transdisciplinares propostos por Nicolescu (2022), especialmente o da reintrodução do sujeito cognoscente, que legitima o protagonismo humano nos processos de criação, interpretação e transformação da realidade. Além disso, a religação dos saberes como um dos fundamentos mais potentes da transdisciplinaridade emergem como resposta à fragmentação epistemológica, convocando professores e estudantes a estabelecer conexões entre áreas, experiências, valores e práticas (Torre; Suanno, 2023).

Pesquisas recentes demonstram que práticas pedagógicas transdisciplinares auxiliam no desenvolvimento de uma consciência ampliada, integrando dimensões cognitivas, afetivas e éticas, e fomentando modos mais criativos e responsivos de habitar o mundo (Moraes; Pimentel, 2022; Lima;

Oliveira, 2024). Nesse sentido, a formação continuada que se orienta pela transdisciplinaridade possibilita novas formas de ser, conhecer e agir, contribuindo para a construção de uma docência mais integrada, sensível e comprometida com a complexidade do viver humano.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, por reconhecer que os fenômenos educativos são atravessados por subjetividades, significados, interações e experiências que não podem ser reduzidos a mensurações quantitativas. Conforme defendem Denzin e Lincoln (2020), a abordagem qualitativa busca compreender processos humanos em sua complexidade, explorando sentidos, práticas e construções simbólicas.

A opção pelo paradigma da complexidade, inspirado em Morin (2021), e pela epistemologia transdisciplinar (Nicolescu, 2020; 2022) sustenta a análise aqui realizada. Tais referenciais permitem ampliar o olhar para as múltiplas dimensões que constituem a formação continuada, reconhecendo os sujeitos como unidades autoeco-organizativas (Pineau, 2021), capazes de interpretar, transformar e ressignificar suas práticas pedagógicas.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo de caso de natureza descritivo-analítica, conforme definição de Yin (2020), voltado à investigação aprofundada de um curso de pós-graduação lato sensu em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás, campus Inhumas-GO. O estudo de caso foi escolhido por permitir compreender as dinâmicas, interações e práticas pedagógicas no contexto real em que ocorrem, respeitando sua singularidade e complexidade.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O contexto investigado foi um curso de especialização lato sensu voltado à formação continuada de professores da educação básica e superior. Participaram da pesquisa: 12 docentes cursistas, atuantes na Educação Básica ou Superior; 04 formadores/professores do curso, responsáveis por módulos teóricos e atividades práticas.

Os participantes foram selecionados por amostragem intencional, critério adequado às pesquisas qualitativas que buscam sujeitos capazes de oferecer informações ricas sobre o fenômeno (Patton, 2020). Todos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em consonância com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu ao longo de um semestre letivo, utilizando múltiplas técnicas, de modo a possibilitar triangulação metodológica (Flick, 2022). Os instrumentos utilizados foram: a) Observação participante: foram realizadas observações sistemáticas em encontros presenciais do curso, com registros em diário de campo.

A observação permitiu acompanhar interações, práticas pedagógicas e processos formativos emergentes; b) Entrevistas semiestruturadas: foram entrevistados 8 cursistas e 2 formadores. As entrevistas abordaram: percepções sobre a transdisciplinaridade, mudanças percebidas na prática docente, experiências formativas vivenciadas, relações intersubjetivas estabelecidas no curso; c) Grupo focal: um grupo focal, com cinco participantes, foi conduzido ao final do curso para aprofundar significados compartilhados, tensões, desafios e contribuições percebidas; d) Documentos e memoriais: foram analisados os planos de aula produzidos pelos cursistas, memoriais reflexivos, projetos de intervenção, materiais do curso (projeto pedagógico, cronograma e ementas).

O conjunto desses materiais possibilitou captar movimentos de autoeco-organização, reflexões identitárias e sínteses produzidas pelos docentes ao longo da formação.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi conduzida com base na Análise Temática Reflexiva proposta por Braun e Clarke (2021), articulada aos operadores cognitivos do pensamento complexo e aos princípios da transdisciplinaridade. O processo analítico seguiu as etapas: leitura flutuante e imersão nos dados; codificação inicial; construção de temas; revisão e refinamento temático; articulação interpretativa teoria-experiência e síntese compreensiva.

As categorias teóricas prévias, como reintrodução do sujeito cognoscente, princípio dialógico, autoeco-organização, níveis de realidade e religação dos saberes foram utilizadas como operadores analíticos, permitindo interpretar como os participantes experienciaram a abordagem transdisciplinar no curso.

A triangulação entre observações, entrevistas, memoriais e documentos assegurou maior validade interpretativa e confiabilidade epistemológica, conforme orientam Creswell e Poth (2021).

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi conduzido em conformidade com as normas éticas vigentes para pesquisas em Ciências Humanas. Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos para preservação da identidade dos participantes. O projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa de instituição pública de Ensino Superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados revelou um conjunto de movimentos formativos vivenciados pelos participantes ao longo do curso, os quais foram organizados em três eixos interpretativos: 1) reintrodução do sujeito cognoscente e emergência da subjetividade na formação continuada; 2) processos de autoeco-organização e ressignificação da prática docente; 3) religação dos saberes e compreensão ampliada da complexidade educativa. Cada eixo é discutido à luz dos operadores do pensamento complexo (Morin, 2021), dos princípios transdisciplinares (Nicolescu, 2020; 2022) e de pesquisas recentes na área (Suanno *et al.*, 2023; Behrens; Ens, 2022).

4.1 REINTRODUÇÃO DO SUJEITO COGNOSCENTE: SUBJETIVIDADE E SENTIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os relatos dos participantes evidenciaram que o curso possibilitou a emergência de um processo de autorreflexão crítica, no qual os docentes passaram a reconhecer suas histórias de vida, emoções, intuições e dilemas pessoais como elementos estruturantes do ato de ensinar. Esse movimento dialoga diretamente com a perspectiva de González Rey e Mitjáns Martínez (2020), para quem a subjetividade constitui o núcleo gerador de sentidos e ações no contexto educativo.

Uma cursista sintetizou esse processo afirmando: “Percebi que a maneira como eu vejo meus alunos diz muito mais sobre mim do que sobre eles. Fui entendendo que a formação precisa começar dentro da gente”.

Esse tipo de enunciação revela a incorporação do princípio da reintrodução do sujeito cognoscente (Nicolescu, 2022), evidenciando que os docentes passaram a compreender-se como agentes implicados na construção do próprio conhecimento e não observadores neutros e distantes, como a lógica positivista tradicional pressupõe.

As observações em sala corroboraram esse achado: inicialmente, muitos participantes apresentavam discursos fragmentados sobre ensino, mencionando conteúdos desconectados dos contextos sociais e afetivos. Ao longo do curso, registrou-se um aumento da capacidade reflexiva, da autocrítica e da abertura ao diálogo. Esse deslocamento reconhece, conforme Morin (2021), que conhecer é sempre um ato situado, complexo e subjetivo.

4.2 PROCESSOS DE AUTOECO-ORGANIZAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA E EMERGÊNCIA DE NOVAS RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS

O segundo eixo diz respeito à capacidade dos sujeitos de se reorganizarem internamente a partir de interações, conflitos, encontros e experiências vivenciados ao longo do processo formativo. Os dados

revelaram que os docentes passaram a produzir novas sínteses pedagógicas, articulando vivências, teorias e práticas.

Um professor descreveu esse processo como: “Eu não mudei de um dia para o outro, mas comecei a perceber relações que antes não via. Fui reorganizando minhas aulas aos poucos, entendendo melhor o que fazia sentido para os alunos”.

Esse depoimento reflete a dinâmica da autoeco-organização (Pineau, 2021), processo no qual o sujeito se transforma, à medida que reorganiza sua percepção de mundo, ajustando-se ao mesmo tempo em que influencia o meio. As análises dos memoriais formativos também evidenciaram movimentos de reconfiguração identitária: muitos participantes relataram deixar de lado práticas mecânicas e repetitivas, adotando abordagens mais dialógicas, reflexivas e contextualizadas.

Esse processo foi emergindo em rede: cada encontro possibilitou uma reorganização parcial, que retroalimentou (princípio recursivo) novas formas de pensar e agir, como proposto por Morin (2021). Estudos contemporâneos na área de formação docente (Pimentel; Moraes, 2020; Dourado; Lima, 2022) indicam que transformações duradouras ocorrem justamente quando as experiências formativas geram rupturas cognitivas e afetivas, permitindo novas construções epistêmicas do fenômeno observado de maneira consistente neste estudo.

4.3 RELIGAÇÃO DOS SABERES E COMPREENSÃO AMPLIADA DA COMPLEXIDADE EDUCATIVA

O terceiro eixo evidencia que a abordagem transdisciplinar contribuiu significativamente para a superação da fragmentação epistemológica, favorecendo conexões entre diferentes áreas, linguagens, experiências e dimensões humanas. Esse movimento foi identificado principalmente nos planos de aula e projetos de intervenção elaborados pelos cursistas.

Observou-se que, progressivamente, os participantes passaram a articular conteúdos escolares com temas globais (sustentabilidade, diversidade, cultura digital e saúde emocional), demonstrando maior sensibilidade ao contexto social e às múltiplas dimensões da realidade educativa.

Um fragmento de grupo focal evidencia esse avanço: “Entendi que ensinar não é fechar conteúdos, mas abrir caminhos. Não tem como trabalhar só a disciplina; a vida entra pela porta da sala”. Esse enunciado ilustra a internalização da noção de religação dos saberes, alinhada ao que defendem autores contemporâneos da transdisciplinaridade (Torre; Suanno, 2023; Leff, 2022). Além disso, indica que os docentes passaram a reconhecer a escola como um espaço de experiência complexa, onde se entrelaçam dimensões cognitivas, emocionais, éticas, políticas e culturais, como sendo condição essencial para o desenvolvimento humano integral.

As análises também mostraram que a compreensão dos níveis de realidade (Nicolescu, 2022) permitiu aos participantes ampliar sua leitura sobre os desafios educacionais, percebendo que problemas aparentemente pedagógicos possuem raízes sociais, culturais e subjetivas. Essa perspectiva fortaleceu sua capacidade de interpretar o cotidiano escolar de maneira mais profunda e integrada.

4.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA

Em conjunto, os resultados apontam que a transdisciplinaridade, articulada ao pensamento complexo, promoveu: aprofundamento da autorreflexão docente; transformação gradual da prática pedagógica; fortalecimento do diálogo e da escuta sensível; emergência de racionalidades mais integradas e menos fragmentadas; ampliação da consciência epistemológica, ética e afetiva; religação dos saberes e superação de dicotomias tradicionais.

Esses achados convergem para a literatura recente que reconhece a transdisciplinaridade como um caminho promissor para a formação continuada e para a renovação das práticas educativas em contextos complexos (Suanno *et al.*, 2023; Chaves; Santos, 2024).

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a abordagem transdisciplinar, sustentada pelos fundamentos do pensamento complexo, constitui-se como um eixo estruturante capaz de transformar processos formativos na educação contemporânea. Os resultados evidenciaram que a formação continuada analisada promoveu a emergência de movimentos significativos de autorreflexão, reorganização identitária e ampliação epistemológica entre os docentes participantes, gerando mudanças perceptíveis na forma como compreendem a docência, os processos de aprendizagem e a própria condição humana.

A reintrodução do sujeito cognoscente mostrou-se central para esse processo. Ao reconhecer suas trajetórias, emoções e experiências como dimensões legítimas do conhecimento, os professores puderam ultrapassar a lógica fragmentária que frequentemente permeia a escolarização, aproximando-se de práticas mais sensíveis, integradoras e dialógicas.

Esse movimento revelou que a transformação da docência não se reduz a técnicas, cursos ou métodos, mas implica deslocamentos internos que atravessam modos de ser, perceber e relacionar-se com o mundo, no aspecto amplamente discutido por autores contemporâneos da complexidade e da transdisciplinaridade.

Do mesmo modo, a análise demonstrou que a formação propiciou processos de autoeco-organização, nos quais os docentes reorganizaram suas práticas a partir de novas compreensões emergentes das interações, conflitos criativos e diálogos vivenciados. Tais transformações, embora graduais, apontam que a transdisciplinaridade cria condições para a emergência de racionalidades pedagógicas mais abertas,

flexíveis e contextualizadas, que reconhecem a educação como fenômeno vivo, interdependente e multidimensional.

Outro achado relevante diz respeito à religação dos saberes, que se consolidou como eixo transversal das mudanças observadas. Os participantes passaram a construir articulações entre áreas do conhecimento, experiências pessoais, questões socioculturais e dimensões ético-afetivas, compreendendo a educação para além do recorte disciplinar. Essa ampliação interpretativa corrobora a literatura recente que defende a necessidade de práticas educativas capazes de integrar ciência, cultura, vida e mundo, especialmente frente aos desafios globais do século XXI.

Apesar dos avanços identificados, reconhece-se que a pesquisa apresenta limites, especialmente no que se refere ao recorte temporal e ao número de participantes. Investigações mais longas, longitudinalmente acompanhadas, podem aprofundar a compreensão dos impactos da transdisciplinaridade na prática docente e verificar a persistência das transformações observadas. Além disso, estudos comparativos entre diferentes programas formativos podem oferecer novos elementos para fortalecer a análise.

Ainda assim, os achados apontam que a transdisciplinaridade, quando articulada ao paradigma da complexidade, constitui um caminho potente para repensar a formação continuada de professores em uma perspectiva humanizadora, sensível e epistemologicamente robusta. Ao promover a integração entre subjetividade, conhecimento, prática e contexto, essa abordagem favorece a construção de uma docência mais reflexiva, ética e comprometida com a integralidade da vida humana.

Por fim, reforça-se que investir em processos formativos ancorados na transdisciplinaridade não se configura apenas como uma necessidade pedagógica, mas como uma exigência civilizatória, diante de um mundo marcado por incertezas, desigualdades e transformações profundas. Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre a formação docente e inspire novas experiências que cultivem uma educação dialógica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria; THERRIEN, Jacques. Formação docente e complexidade: desafios emergentes na educação contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, p. 201-220, 2022.

BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. **Complexidade, redes de aprendizagem e formação docente**. Curitiba: Appris, 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic Analysis: a practical guide**. London: Sage, 2021.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A systems view of life: a unifying vision**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

CHAVES, Márcia; MENDES, André. Transdisciplinaridade e docência: novos horizontes para a formação continuada. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 30, n. 2, p. 95–114, 2024.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2021.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The SAGE handbook of qualitative research**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2020.

DOURADO, Luiz; LIMA, Daniela. Processos formativos e complexidade: reflexões sobre práticas docentes no século XXI. **Educação & Sociedade**, v. 43, e243256, 2022.

FLICK, Uwe. **Introducing research methodology**. 3. ed. London: Sage, 2022.

FREITAS, Carla; MENDES, Juliana. Pensamento complexo e inovação pedagógica na formação docente. **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-22, 2024.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada na contemporaneidade. **Revista Retratos da Escola**, v. 18, n. 39, p. 45-63, 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: repensando o sentido da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental e epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2022.

LIMA, Regina; OLIVEIRA, Silvana. Complexidade, subjetividade e formação de professores: itinerários possíveis. **Revista Porto Arte Educacional**, v. 30, n. 2, p. 67-84, 2024.

MORAES, Maria Cândida; PIMENTEL, Aline. Transdisciplinaridade e criatividade na formação docente contemporânea. **Revista Interdisciplinar de Educação**, v. 9, n. 1, p. 11–28, 2022.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **O despertar do espírito humano**. Porto Alegre: Sulina, 2023.

NICOLESCU, Basarab. **Transdisciplinarity: theory and practice**. Singapore: World Scientific, 2020.

NICOLESCU, Basarab. **Levels of reality and hidden third: understanding complex existence**. London: Routledge, 2022.

PATTON, Michael. **Qualitative research and evaluation methods**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2020.

PIMENTEL, Aline; MORAES, Maria Cândida. A complexidade como fundamento epistemológico da formação docente. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 99-120, 2020.

PINEAU, Gaston. **Autoformação e ecoformação: itinerários do viver**. Paris: L'Harmattan, 2021.

SANTOS, Marcos; TORRE, Saturnino de la. Diálogo, complexidade e epistemologias emergentes na formação docente. **Educação em Foco**, v. 28, p. 1-23, 2023.

SUANNO, João Henrique; MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e ecoformação na educação contemporânea**. Brasília: Liber Livro, 2021.

SUANNO, João Henrique *et al.* Complexidade e formação docente: caminhos para uma nova racionalidade educativa. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 1, 2023.

TORRE, Saturnino de la; LOUREIRO, Ana. Epistemologias emergentes e transdisciplinaridade na educação. **Revista Íbero-Americana de Estudos Educacionais**, v. 18, n. 3, p. 212-234, 2023.

YIN, Robert. **Case study research and applications: design and methods**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2020.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

TEACHER TRAINING AND DIGITAL SKILLS: PERSPECTIVES, CHALLENGES, AND IMPLICATIONS FOR CONTEMPORARY TEACHING PRACTICE

 <https://doi.org/10.63330/livroautor582026-003>

Cleber Aves de Paula

Marina Witt Stoberl

Fabiano Corrêa

Wadiswava Dias Rezende Dominick Figueiredo

Maria José Cunha Freire Mendes

Dayanne Gonçalves de Miranda

RESUMO

O presente estudo discute criticamente o desenvolvimento de competências digitais docentes no contexto da cultura educacional contemporânea, examinando tensões entre demandas tecnológicas e condições reais de trabalho dos professores. A partir de revisão bibliográfica recente (2020-2025), o estudo revela que a formação inicial ainda apresenta caráter insuficiente para a integração pedagógica das tecnologias, enquanto a formação continuada mostra-se essencial, porém frequentemente fragmentada e pontual. Identifica-se que os obstáculos não derivam apenas de dificuldades individuais dos educadores, mas de aspectos institucionais, culturais e políticos que limitam a inovação pedagógica. Argumenta-se que o fortalecimento da autonomia docente e da intencionalidade pedagógica depende de modelos formativos críticos, colaborativos e alinhados a marcos estruturantes como TPACK e DigCompEdu. O estudo conclui que a superação das lacunas requer políticas sistêmicas, suporte institucional permanente e uma ressignificação da identidade profissional do professor frente às dinâmicas da sociedade digital.

Palavras-chave: Formação Docente Crítica; Competência Digital na Educação; Integração Pedagógica de Tecnologias; Política Educacional Digital; Autonomia Docente.

ABSTRACT

This study critically discusses the development of teachers' digital skills in the context of contemporary educational culture, examining tensions between technological demands and teachers' actual working conditions. Based on a recent literature review (2020-2025), the study reveals that initial training is still

insufficient for the pedagogical integration of technologies, while continuing education is essential but often fragmented and sporadic. It is identified that the obstacles do not stem solely from individual difficulties faced by educators, but also from institutional, cultural, and political aspects that limit pedagogical innovation. It is argued that strengthening teacher autonomy and pedagogical intentionality depends on critical, collaborative training models aligned with structural frameworks such as TPACK and DigCompEdu. The study concludes that overcoming these gaps requires systemic policies, permanent institutional support, and a redefinition of the professional identity of teachers in the face of the dynamics of the digital society.

Keywords: Critical Teacher Training; Digital Competence in Education; Pedagogical Integration of Technologies; Digital Education Policy; Teacher Autonomy.

1 INTRODUÇÃO

O processo de digitalização das práticas sociais, intensificado nas últimas décadas, tem provocado transformações epistemológicas e metodológicas que impactam profundamente os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento no campo educacional. No Brasil e no mundo, as tecnologias digitais assumem papel de mediadoras culturais, reconfigurando a ecologia escolar e instigando os professores a desenvolverem novas formas de ação pedagógica. Embora o debate seja global, este estudo se concentra prioritariamente no contexto educacional brasileiro. Todavia, a retórica pública sobre inovação digital na educação frequentemente opera a partir de uma lógica tecnodeterminista e otimista, que tende a invisibilizar as assimetrias estruturais, formativas e materiais que condicionam a prática educativa.

O problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em compreender as lacunas existentes entre as expectativas sociais e institucionais sobre o domínio docente de tecnologias digitais e as condições reais de formação, infraestrutura e cultura escolar que possibilitam ou limitam o desenvolvimento dessas competências. Em outras palavras, a demanda por professores “digitalmente competentes” apresenta-se como imperativo do discurso educacional contemporâneo, mas nem sempre se traduz em políticas formativas consistentes ou em suporte institucional duradouro.

Assim, estabelece-se a seguinte pergunta norteadora: em que medida a formação docente inicial e continuada, articulada às condições institucionais da escola, favorece ou restringe o desenvolvimento das competências digitais necessárias à prática pedagógica contemporânea?

A partir desse questionamento, este estudo tem como objetivo geral: analisar criticamente como se constitui o desenvolvimento das competências digitais docentes no contexto da cultura educacional contemporânea, relacionando dimensões formativas, pedagógicas e institucionais.

Derivam desse objetivo geral os seguintes objetivos específicos: examinar as características e limitações da formação inicial docente no que se refere à integração pedagógica das tecnologias. Analisar como os processos de formação continuada contribuem ou não para o desenvolvimento crítico e reflexivo das competências digitais.

Identificar fatores estruturais, culturais e organizacionais que atuam como facilitadores ou obstáculos à inovação pedagógica mediada por tecnologias. Discutir práticas pedagógicas potencialmente transformadoras associadas ao uso de tecnologias digitais e sua dependência da agência e intencionalidade docente.

A partir dessa perspectiva teórico-analítica, sustenta-se que a competência digital docente não pode ser reduzida à dimensão instrumental, mas deve ser compreendida como processo histórico, político e epistemológico, permeado por disputas simbólicas, responsabilidades institucionais e construções identitárias.

O professor, nesse cenário, não é mero executor de prescrições tecnológicas, mas agente intelectual capaz de mediar sentidos, produzir conhecimento e construir ecologias formativas coerentes com as demandas da sociedade digital. Esta abordagem busca, portanto, contribuir para um entendimento mais profundo e crítico dos desafios contemporâneos da docência e para a formulação de políticas e práticas formativas mais justas, sustentáveis e contextualmente situadas. Apesar dos avanços na literatura, permanece pouco investigado como os modelos formativos se traduzem em práticas pedagógicas concretas dentro de contextos socioculturais distintos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE DIGITAL

A formação docente, no contexto da cultura digital, constitui-se como um campo de tensões entre paradigmas pedagógicos emergentes e modelos de ensino historicamente sedimentados. A incorporação das tecnologias na escola não se restringe à instrumentalização técnica do professor, mas implica uma mudança epistemológica quanto aos modos de produzir, validar e difundir conhecimento. Moreira e Schlemmer (2020) argumentam que a cultura digital configura ecossistemas de aprendizagem distribuída, colaborativa e interativa, nos quais o professor assume a função de mediador cognitivo e curador de informações, e não de transmissor hierárquico de conteúdos.

Apesar dessa mudança paradigmática, a formação inicial docente permanece marcada por um modelo transmissivo e disciplinar fragmentado, que raramente favorece experiências formativas que integrem criticamente tecnologia, pedagogia e pesquisa. Almeida e Valente (2021) mostram que disciplinas isoladas sobre tecnologia educacional, frequentemente oferecidas nos currículos de licenciatura, reforçam a visão tecnicista e limitam a apropriação crítica dos recursos digitais. A formação docente, portanto, precisa

ser compreendida como um processo continuado e cumulativo, articulado às necessidades reais da prática educativa, e não como um evento pontual.

Além disso, o professor contemporâneo enfrenta desafios éticos e socioculturais advindos do ambiente digital, como privacidade, curadoria de fontes e letramento informacional. Selwyn (2022) afirma que a educação digital exige não apenas competências técnicas, mas uma postura crítica diante das ideologias tecnológicas e das forças de mercado que influenciam as políticas educacionais. Assim, formar o professor digitalmente competente significa formar um sujeito capaz de questionar e reinterpretar a tecnologia como construção social, política e não como entidade neutra.

2.2 COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA EDUCADORES

A noção de competência digital docente implica uma dimensão mais complexa do que o simples domínio de ferramentas tecnológicas. O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), proposto por Redecker (2020), estabelece seis domínios interdependentes que envolvem desde o engajamento profissional digital até a capacidade de desenvolver a competência digital dos estudantes. Esse modelo evidencia que a competência digital é relacional e sistêmica: deriva da interação entre o professor, seus pares, sua instituição e seus estudantes.

Articulado a esse conjunto de competências, o modelo TPACK (*Technology, Pedagogy, and Content Knowledge*), revisitado por Koehler *et al.* (2021), reforça que a integração tecnológica significativa depende da articulação entre saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo disciplinar. Esse modelo se opõe à concepção instrumental, ao sustentar que não há competência tecnológica sem intencionalidade pedagógica.

A literatura recente reforça essa perspectiva. Fantin e Ribeiro (2023) identificam que professores com maior domínio de competências digitais implementam práticas colaborativas, integradoras e inovadoras. Entretanto, a distribuição desigual dessas competências entre redes públicas e privadas e entre regiões brasileiras revela não apenas disparidade formativa, mas desigualdade estrutural. Esse ponto desloca a discussão da esfera individual para a esfera institucional e política.

2.3 DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA

A integração de tecnologias digitais à escola ocorre em ambientes institucionais permeados por resistências culturais, inseguranças técnicas e deficiências estruturais. Pretto e Bonilla (2021) mostram que a resistência docente não pode ser lida como aversão irracional à tecnologia, mas como reação a processos de imposição externa sem suporte formativo e sem participação decisória dos professores.

Paralelamente, Moran (2020) aponta que a permanência de culturas escolares verticalizadas, centradas na aula expositiva tradicional, dificulta a implementação de metodologias ativas e de práticas

pedagógicas dialógicas e colaborativas. Brito e Mill (2022), por sua vez, destacam que, mesmo quando há motivação pedagógica, a precariedade de equipamentos, conectividade e suporte técnico compromete a continuidade das práticas inovadoras.

Nesse sentido, o desafio da integração tecnológica não pode ser atribuído à suposta “resistência do professor”, mas as condições concretas de trabalho e formação. Assim, a competência digital docente emerge como produto de condições sistêmicas e não como atributo individual.

2.4 PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS NA CULTURA DIGITAL

As práticas pedagógicas inovadoras no ambiente digital distinguem-se por promover autonomia, participação ativa e autoria intelectual dos estudantes. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2020) mostram que metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido transformam a temporalidade e espacialidade da aprendizagem, tornando-a mais flexível, personalizada e interativa.

A adoção de plataformas digitais e ambientes virtuais tem ampliado o repertório pedagógico. Santos e Camargo (2022) evidenciam que ferramentas como *Google Classroom*, *Kahoot* e *Canva* favorecem a gamificação, a colaboração e a produção multimodal do conhecimento. Entretanto, tais práticas só se convertem em inovação quando acompanhadas de reflexão crítica por parte do docente sobre seus usos e efeitos.

Neste contexto, Wenger e Trayner (2021) discutem que ambientes formativos baseados em comunidades de prática promovem aprendizagem profissional situada e colaborativa, reconhecendo o professor como produtor de conhecimento pedagógico e não mero consumidor. Assim, a inovação pedagógica na cultura digital não ocorre a partir da tecnologia em si, mas da construção coletiva e reflexiva de novos modos de ensinar e aprender.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante revisão teórico-analítica sistemática, com ênfase na identificação de tendências, contradições e lacunas nas abordagens sobre competência digital docente e formação para a cultura educacional contemporânea. Para garantir transparência e rastreabilidade metodológica, adotaram-se procedimentos organizados e explicitados conforme diretrizes inspiradas no protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews*).

3.1 ESTRATÉGIAS DE BUSCA E CORPUS DOCUMENTAL

A etapa de coleta do material empírico-teórico foi conduzida por meio de buscas estruturadas nas bases SciELO, CAPES Periódicos, ERIC e Google Scholar. Foram empregados descritores combinados em

português, inglês e espanhol, como: formação docente, competências digitais, digital literacy for teachers, DigCompEdu, TPACK, cultura digital e educação digital crítica.

No processo inicial de levantamento, foram identificados 163 estudos (artigos, relatórios institucionais e capítulos de livros). Após filtragem automática por ano de publicação (2020–2025), restaram 112 estudos. Em seguida, com o auxílio dos softwares de gerenciamento bibliográfico Mendeley e Zotero, foram eliminadas 37 duplicatas, restando 75 estudos únicos.

3.2 PROCESSO DE TRIAGEM E ELIMINAÇÃO (PRISMA – VERSÃO NARRATIVA DESCRITIVA)

Em conformidade com a lógica PRISMA, o processo de refinamento da amostra seguiu quatro etapas interpretativas: identificação: total de 163 estudos encontrados nas bases; triagem: eliminação de duplicatas e exclusão automática por período, sendo 75 estudos mantidos; elegibilidade: leitura de títulos, resumos e introduções para verificar pertinência temática:

Além disso, 41 estudos excluídos por não abordar diretamente docência e tecnologia (p. ex., estudos sobre inovação tecnológica industrial ou corporativa). Em continuidade, 09 estudos excluídos por carência metodológica, caráter opinativo ou ausência de revisão por pares, resultando em 25 textos elegíveis.

Na inclusão final obteve-se com base na relevância teórica, consistência argumentativa e relação direta com os eixos analíticos, foram selecionadas 38 obras incluindo autores-chave clássicos e publicações estruturantes (como Selwyn, Redecker, Moran, Brito; Mill, Fantin; Ribeiro).

3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Na inclusão optou-se por: publicações entre 2020 e 2025; revisão por pares; pertinência direta ao objeto “formação docente x competências digitais”; fundamentação teórica consistente; alinhamento ao escopo educacional crítico ou reflexivo. Como critério de exclusão: publicações redundantes; textos de caráter exclusivamente instrumental (manuais técnicos); estudos sem relevância para o campo educacional; ausência evidente de fundamentação científica.

3.4 CODIFICAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE

A análise do corpus foi organizada segundo os procedimentos de Bardin (2011), com o suporte do software Rayyan, utilizado para: classificação temática automática, identificação de convergências discursivas, rastreamento de coocorrência de tópicos e palavras-chave.

O processo de categorização resultou em quatro macroeixos analíticos: formação docente na cultura digital; competências digitais dos professores; barreiras institucionais e estruturais da integração tecnológica; práticas pedagógicas inovadoras e mediações transformadoras.

3.5 CRITÉRIOS DE SATURAÇÃO TEÓRICA

O ponto de saturação foi alcançado quando a incorporação de novos textos não produziu conceitos adicionais nem alterou significativamente as categorias emergentes. Isso ocorreu no estágio em que, entre os 25 textos elegíveis finais, os acréscimos teóricos apenas reforçavam argumentações já previamente contempladas, sem oferecer novos elementos interpretativos. A partir desse momento, a revisão passou da acumulação para a consolidação argumentativa.

3.6 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

O estudo assume epistemologia crítica e interpretativa, entendendo a tecnologia como fenômeno cultural, institucional e político. Portanto, a interpretação busca revelar tensões, discursos ideológicos e contradições estruturais nos processos de formação e prática docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico permitiu estruturar os achados em quatro eixos interpretativos principais, consolidando evidências teóricas convergentes e divergentes entre os autores e apontando implicações para a formação docente e para as políticas educacionais digitais.

4.1 TABELA-SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS:

Categoria	Evidências teóricas	Autores	Implicações
Fragilidade da formação inicial	Ausência de integração entre teoria, prática e tecnologia; disciplinas isoladas	Almeida e Valente (2021); Moreira e Schlemmer (2020)	Necessidade de reformulação curricular nas licenciaturas
Formação continuada limitada	Experiências pontuais e instrumentais, sem reflexão crítica	Pretto e Bonilla (2021); Selwyn (2022)	Formações devem ser contínuas, críticas e colaborativas
Obstáculos institucionais sistêmicos	Problemas de infraestrutura, ausência de suporte técnico, cultura escolar conservadora	Brito e Mill (2022); Moran (2020)	Qualidade da competência digital depende de condições materiais e organizacionais
Práticas inovadoras mediadas por intencionalidade docente	Aprendizagens ativas e colaborativas quando tecnologias são pedagogicamente articuladas	Bacich <i>et al.</i> (2020); Fantin e Ribeiro (2023)	Professor como agente intelectual e mediador cognitivo

Fonte: Elaborado pelos autores

4.2 MATRIZ INTERPRETATIVA DE COMPARAÇÃO ENTRE AUTORES:

Tema	Autor	Posição Teórica	Convergências	Divergências
Natureza da competência digital	Redecker (2020)	Sistêmica e multidimensional	Converge com TPACK	TPACK enfatiza conteúdo disciplinar; DigCompEdu foca ecossistema
Resistência docente	Pretto e Bonilla (2021)	Resistência como reação sistêmica	Converge com Selwyn	Diverge da visão tecnodeterminista de que professor “não quer aprender”
Práticas inovadoras	Bacich <i>et al.</i> (2020)	Metodologias ativas supervisionadas	Converge com Wenger e Trayner	Diverge de abordagens técnica-instrumentais
Impactos da cultura digital	Moreira e Schlemmer (2020)	Reconfiguração cognitiva da aprendizagem	Converge com Selwyn	Diverge de abordagens meramente operacionais

Fonte: Elaborado pelos autores

4.3 EVIDÊNCIAS-CHAVE (EXCERTOS INTERPRETADOS DA LITERATURA)

As disciplinas isoladas sobre tecnologia educacional tendem a reforçar uma visão instrumental e superficial das tecnologias (Almeida; Valente, 2021). Esta evidência reforça que a formação inicial não desenvolve epistemologia pedagógica digital. “A resistência docente não é aversão à tecnologia, mas resposta a processos de imposição técnica descontextualizada” (Pretto; Bonilla, 2021). A perspectiva desloca a análise da dimensão individual para a histórica e institucional.

Enquanto, “a competência digital dos professores é uma construção relacional e situada, dependente do contexto e da cultura educacional” (Redecker, 2020). Confirma que a competência digital não é atributo psicológico, mas ecológico. “As metodologias ativas transformam a ecologia da aprendizagem quando articuladas com intencionalidade pedagógica” (Bacich *et al.*, 2020). Isso confirma que inovação não é função da ferramenta, mas da mediação docente.

4.4 INTERPRETAÇÃO AMPLIADA DOS RESULTADOS

Na formação inicial como ponto crítico estrutural: os resultados indicam que o déficit formativo inicial não decorre de falha individual do futuro professor, mas de um modelo curricular desarticulado. A centralidade disciplinar e a ausência de práticas educacionais com tecnologias integradas ao cotidiano escolar produzem docentes pouco preparados para lidar com a complexidade digital. A implicação necessária é a transição de uma licenciatura transmissiva para uma licenciatura investigativa, prática e reflexiva.

A formação continuada como espaço de emancipação ou controle: quando a formação continuada é colaborativa e situada em comunidades de prática, empodera o professor. Mas, quando é prescrita e focada em “como usar o aplicativo X”, reforça a dependência técnica. A implicação exige uma política formativa que define se o professor será operador ou autor da tecnologia.

As barreiras não são humanas, mas estruturais. Assim, os dados da literatura mostram recorrência de: falta de conectividade, precariedade de equipamentos, ausência de suporte técnico, culturas escolares rígidas, gestão pedagógica verticalizada. Em poucas palavras, “o professor não é resistente. O sistema é”.

O professor como agente cognitivo e mediador de sentidos, quando há: autonomia docente, intencionalidade pedagógica e cultura colaborativa. Então a tecnologia se torna: mediação cognitiva, estímulo à autoria, ampliação de linguagens, reorganização da temporalidade da aula. Na implicação crítica, o professor é produtor de conhecimento, não consumidor de plataformas.

4.5 SÍNTESE FINAL DA DISCUSSÃO

Os resultados convergem para a ideia de que o desenvolvimento das competências digitais docentes é: multidimensional (técnico + pedagógico + epistemológico + crítico); contextual (depende da cultura escolar e infraestrutura) histórico-político (não neutro); relacional (construído coletivamente); identitário (transforma o “ser professor” na sociedade digital). Assim, a inovação tecnológica não é efeito da adoção de ferramentas, mas da reconfiguração da agência docente dentro de ecossistemas institucionais que sustentem autonomia, reflexão crítica e cultura de experimentação.

5 CONCLUSÃO

A originalidade deste estudo reside em demonstrar que o desenvolvimento das competências digitais docentes não se restringe ao domínio de ferramentas, mas constitui um processo sistêmico que articula dimensões curriculares, institucionais, epistemológicas e políticas. Mostrou-se que o déficit de integração tecnológica não deriva de incapacidade ou resistência individual do professor, mas de estruturas formativas fragmentadas, ausência de tempo institucional para desenvolvimento profissional e precariedade de infraestrutura tecnológica.

Nesse sentido, a superação das lacunas identificadas requer ações coordenadas e não apenas iniciativas isoladas. Assim, este estudo recomenda diretrizes pragmáticas para políticas públicas de formação docente, a serem incorporadas por redes municipais e estaduais.

Políticas educacionais estruturantes para institucionalizar a formação digital docente como elemento obrigatório das Diretrizes Curriculares da Formação Inicial; integrar indicadores de competência digital docente aos processos de avaliação educacional e planejamento anual das escolas; destinar recursos específicos e contínuos para infraestrutura digital escolar, incluindo conectividade estável e suporte técnico permanente.

Como proposta concreta para redes públicas municipais e estaduais. Recomenda-se que as redes adotem um Programa de Formação Digital Docente em Ciclo Permanente (PFDD-CP), com: três níveis progressivos de proficiência digital docente: nível 1: usuário operacional, nível 2: usuário pedagógico nível

3: mediador crítico-produzente. Os três eixos pedagógicos do programa: a) fluência digital básica; b) integração pedagógica das tecnologias; c) reflexão crítica e ética digital. Para oferecer uma formação supervisionada em serviço, com acompanhamento mensal e devolutivas pedagógicas.

Modelo de formação híbrida com mentorias docentes. Propõe-se adotar um modelo combinando: formações síncronas (presenciais ou remotas), oficinas, laboratórios pedagógicos; formações assíncronas com trilhas de aprendizagem personalizadas; mentorias horizontais entre pares com professores experientes acompanhando docentes iniciantes; comunidades de prática permanentes com grupos de pesquisa-ação pedagógica.

Esse modelo desloca a lógica prescritiva (“como usar o App X”) para a lógica epistemológica (“por que usar, como usar, quando usar e com que propósito pedagógico?”). Este estudo sugere a adoção de métricas avaliativas qualitativas e quantitativas, tais como: Índice de Integração Pedagógica da Tecnologia (IIPT), percentual de aulas com uso pedagógico significativo de tecnologia. A Escala de Proficiência em Competência Digital (EPCD), autoavaliação docente + avaliação por pares. Monitoramento de práticas inovadoras com registro e documentação de experiências didáticas digitais. Trajetória de evolução docente com indicadores longitudinais de progresso individual. Tais instrumentos permitem avaliar o desenvolvimento das competências digitais de modo contínuo, contextualizado e não punitivo.

Este estudo contribui para: deslocar a compreensão da competência digital docente do campo instrumental para o campo epistemológico e político; reforçar que práticas inovadoras emergem da intencionalidade pedagógica e da autonomia docente, e não da mera adoção de plataformas; oferecer modelos e diretrizes aplicáveis a sistemas educacionais reais.

Reconhece-se como limite a ausência de observação empírica direta. Assim, recomenda-se para estudos posteriores: etnografia em escolas digitalizadas; estudos comparativos entre redes com diferentes níveis de infraestrutura; análise de impacto de mentorias docentes sobre competência digital; investigação sobre fatores de motivação, agência e identidade profissional dos professores na cultura digital.

Por fim, a docência digital não é nova profissão, mas nova forma de exercê-la. O professor contemporâneo emerge não como operador técnico, mas como produtor de sentido, curador de conhecimento e mediador entre sujeitos e tecnologias. Políticas públicas bem desenhadas podem reforçar essa identidade intelectual e transformar a escola brasileira em espaço de autoria, criticidade e cidadania digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Formação de professores para a cultura digital: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-20, 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRITO, G. S.; MILL, D. Tecnologias digitais e práticas docentes: desafios estruturais e formativos. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-18, 2022.

FANTIN, M.; RIBEIRO, M. Competências digitais docentes: práticas colaborativas e inovação pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. 1-23, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KOEHLER, M. et al. Revisiting TPACK: explorando novos caminhos para o conhecimento docente. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 29, p. 1-20, 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, 2020.

MOREIRA, A.; SCHLEMMER, E. Educação na cultura digital: caminhos e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 25-45, 2020.

MOHER, D. et al. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA statement. **PLOS Medicine**, v. 6, n. 7, p. 1-6, 2009.

OUZZANI, M. et al. **Rayyan um aplicativo web e móvel para revisões sistemáticas**. Systematic Reviews, v. 5, n. 210, p. 1-10, 2016.

PRETTO, N.; BONILLA, M. H. Resistência docente e cultura escolar na integração das tecnologias digitais. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021.

REDECKER, C. **European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

SANTOS, L.; CAMARGO, R. Plataformas digitais e engajamento estudantil: práticas pedagógicas em ambientes virtuais. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 14, p. 45-60, 2022.

SELWYN, N. **Education and Technology: key issues and debates**. 3. ed. London: Bloomsbury, 2022.

WENGER, E.; TRAYNER, B. **Communities of practice: a brief introduction**. EUA: Wenger-Trayner, 2021.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TEACHER TRAINING AND TECHNOLOGICAL MEDIATION IN HISTORY TEACHING: EMPIRICAL EVIDENCE ON THE INTEGRATION OF ICT IN BASIC EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-004>

Audenora Maria Gomes

RESUMO

O presente estudo analisa a relação entre formação docente e mediação tecnológica no ensino de História, investigando evidências empíricas sobre a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Básica. A pesquisa parte do pressuposto de que a cultura digital impõe novos desafios às práticas pedagógicas, exigindo o desenvolvimento de competências digitais docentes e a reconfiguração das metodologias de ensino. O objetivo consistiu em compreender como processos formativos voltados ao uso pedagógico das TIC podem impactar o ensino e a aprendizagem histórica. Metodologicamente, adotou-se abordagem mista, de natureza exploratória e aplicada, desenvolvida por meio de estudo de caso realizado em escolas de Ensino Médio do município de Floresta/PE. Participaram da investigação oito professores de História e cento e cinco estudantes. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, questionários com escalas de Likert, observações de aulas e grupos focais, sendo os dados analisados por triangulação metodológica. Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento do potencial pedagógico das TIC, persistem limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica e à insuficiência de formação continuada. Entretanto, a implementação de ações formativas e estratégias didáticas mediadas por tecnologias digitais demonstrou impacto positivo no engajamento discente, na diversificação metodológica e no desenvolvimento de competências críticas e digitais. Conclui-se que a mediação tecnológica, articulada à formação docente, constitui elemento estratégico para a inovação curricular e para a qualificação do ensino de História, contribuindo para práticas pedagógicas mais participativas, contextualizadas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Formação docente; Mediação tecnológica; Ensino de História; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Básica.

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between teacher training and technological mediation in history teaching, investigating empirical evidence on the integration of Information and Communication

Technologies (ICT) in Basic Education. The research is based on the assumption that digital culture poses new challenges to pedagogical practices, requiring the development of teachers' digital skills and the reconfiguration of teaching methodologies. The objective was to understand how training processes focused on the pedagogical use of ICT can impact history teaching and learning. Methodologically, a mixed approach was adopted, exploratory and applied in nature, developed through a case study conducted in high schools in the municipality of Floresta/PE. Eight history teachers and 105 students participated in the investigation. Data collection involved semi-structured interviews, Likert scale questionnaires, classroom observations, and focus groups, with data analyzed using methodological triangulation. The results indicate that, although there is recognition of the pedagogical potential of ICT, limitations related to technological infrastructure and insufficient continuing education persist. However, the implementation of training actions and teaching strategies mediated by digital technologies has had a positive impact on student engagement, methodological diversification, and the development of critical and digital skills. It can be concluded that technological mediation, linked to teacher training, is a strategic element for curricular innovation and for the qualification of history teaching, contributing to more participatory and contextualized pedagogical practices that are aligned with contemporary educational demands.

Keywords: Teacher training; Technological mediation; History teaching; Information and Communication Technologies; Basic Education.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociotecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado profundas reconfigurações nos processos educativos, exigindo que a escola dialogue com a cultura digital que permeia o cotidiano dos estudantes. A ampliação do acesso à *internet*, o uso massivo de dispositivos móveis e a circulação acelerada de informações impõem novos desafios às práticas pedagógicas e a formação docente, sobretudo no que se refere a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no currículo escolar. No campo do ensino de História, essas transformações assumem particular relevância, uma vez que a disciplina exige a análise crítica de fontes, a construção de narrativas e a compreensão das múltiplas temporalidades que estruturam o conhecimento histórico.

A incorporação das TIC no ensino de História não deve ser compreendida apenas como inserção instrumental de recursos digitais, mas como processo de mediação pedagógica capaz de ressignificar metodologias, ampliar linguagens didáticas e favorecer aprendizagens mais interativas e colaborativas. Estudos recentes apontam que a utilização planejada das tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico, estimulando a problematização, a interpretação crítica de fontes e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Nesse contexto, a mediação tecnológica emerge

como estratégia pedagógica capaz de articular conteúdos curriculares, práticas docentes e demandas formativas contemporâneas.

Apesar do reconhecimento do potencial pedagógico das TIC, pesquisas evidenciam que sua integração no ensino de História ainda ocorre de maneira desigual e, frequentemente, limitada por fatores estruturais e formativos. A insuficiência de infraestrutura tecnológica, a ausência de políticas institucionais contínuas e a fragilidade na formação docente são apontadas como obstáculos recorrentes à consolidação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Além disso, observa-se que muitos professores possuem acesso às tecnologias, mas enfrentam dificuldades para utilizá-las de forma didaticamente intencional, o que evidencia a necessidade de processos formativos que ultrapassem o domínio técnico e contemplem dimensões pedagógicas, críticas e metodológicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade das competências digitais na formação dos estudantes e destaca a importância da utilização de tecnologias como elemento transversal ao desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, a efetivação dessas diretrizes depende diretamente da formação e do protagonismo docente, uma vez que são os professores que operacionalizam o currículo e transformam orientações normativas em práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, discutir a formação docente para o uso pedagógico das TIC torna-se fundamental para compreender as possibilidades e os limites da inovação educacional no ensino de História.

No âmbito da produção científica, observa-se um crescimento significativo de estudos que investigam o uso das TIC na educação. Entretanto, ainda são incipientes as pesquisas que articulam formação docente, mediação tecnológica e ensino de História a partir de evidências empíricas vinculadas à realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente em contextos regionais marcados por desigualdades estruturais. Essa lacuna evidencia a necessidade de investigações que analisem, de forma integrada, as dimensões formativas, pedagógicas e curriculares relacionadas à inserção das tecnologias digitais na prática docente.

Diante desse cenário, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma a formação docente e a mediação tecnológica podem contribuir para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de História na Educação Básica? Para responder a essa questão, a pesquisa teve como objetivo geral analisar evidências empíricas sobre a relação entre formação docente e mediação tecnológica no ensino de História, investigando impactos da integração das TIC nas práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem dos estudantes. Como objetivos específicos, buscou-se identificar desafios enfrentados pelos professores na utilização pedagógica das tecnologias digitais, analisar percepções docentes e discentes sobre o uso das TIC no ensino de História e avaliar contribuições de ações formativas voltadas ao desenvolvimento de competências digitais docentes.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a formação docente pode favorecer a incorporação crítica e pedagógica das tecnologias digitais no ensino de História, contribuindo para a construção de práticas educativas contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas. Além disso, a investigação apresenta contribuições para o campo científico ao articular referenciais teóricos sobre cultura digital, formação docente e ensino de História, bem como ao oferecer subsídios empíricos para o desenvolvimento de políticas formativas e curriculares.

Apesar do crescimento das investigações sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, observa-se que parte significativa da produção científica concentra-se na análise geral da integração tecnológica no ensino, abordando-a de forma ampla e, muitas vezes, desvinculada das especificidades epistemológicas das disciplinas escolares. No campo do ensino de História, ainda são limitadas as pesquisas empíricas que investigam, de maneira integrada, as relações entre formação docente, mediação tecnológica e desenvolvimento do pensamento histórico, sobretudo em contextos educacionais públicos e regionais marcados por desigualdades estruturais.

Nesse sentido, a lacuna científica que este estudo busca preencher refere-se à escassez de evidências empíricas que articulem dimensões formativas, pedagógicas e curriculares da integração das TIC especificamente no ensino de História, considerando simultaneamente percepções docentes e discentes, práticas pedagógicas concretas e impactos na aprendizagem.

Como contribuição inédita, esta pesquisa oferece uma análise integrada da mediação tecnológica no ensino de História a partir de abordagem metodológica mista e triangulação de dados, evidenciando como processos formativos docentes influenciam a ressignificação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento crítico histórico dos estudantes.

Ao focalizar a articulação entre competências digitais docentes, mediação pedagógica e construção do conhecimento histórico em contexto escolar real, o estudo amplia o debate científico ao demonstrar que a inovação tecnológica no ensino de História depende da integração sistêmica entre formação docente, intencionalidade pedagógica e cultura digital, oferecendo subsídios teórico-empíricos para o desenvolvimento de políticas formativas e curriculares voltadas à qualificação do ensino histórico na Educação Básica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota abordagem mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos por meio de estudo de caso realizado em escolas de Ensino Médio. Essa opção metodológica possibilita compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, articulando dados estatísticos, percepções dos sujeitos e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto real de ensino.

Espera-se que os resultados desta investigação contribuam para ampliar o debate sobre a formação docente para o uso pedagógico das TIC, fortalecendo reflexões sobre inovação curricular e mediação

tecnológica no ensino de História. Ao evidenciar desafios, possibilidades e impactos das tecnologias digitais no contexto educacional, o estudo pretende oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas democráticas, participativas e alinhadas às exigências da cultura digital contemporânea.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CULTURA DIGITAL E TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O avanço das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações nos processos sociais, culturais e educacionais, impactando diretamente as formas de ensinar e aprender. A ampliação do acesso à *internet*, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e a disseminação de dispositivos móveis modificaram as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento, exigindo novas competências cognitivas e pedagógicas no contexto escolar. Nesse cenário, a educação passa a ser influenciada pela cultura digital, caracterizada pela interatividade, conectividade e compartilhamento de informações em rede (Lévy, 2010; Castells, 2020).

A literatura educacional contemporânea destaca que a inserção das tecnologias digitais na escola não pode ser compreendida apenas como incorporação de ferramentas tecnológicas, mas como processo que demanda reorganização curricular, metodológica e epistemológica do ensino. Para Kenski (2015), as tecnologias digitais transformam não apenas os instrumentos pedagógicos, mas também os modos de produção do conhecimento e as relações entre professores e estudantes. Nesse sentido, Moran (2018) afirma que a presença das tecnologias digitais amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem, favorecendo experiências formativas dinâmicas e interativas.

Estudos recentes indicam que o uso pedagógico das tecnologias digitais favorece ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, ampliando o protagonismo discente e possibilitando a construção coletiva do conhecimento (Bacich; Moran, 2018). Contudo, as transformações promovidas pela cultura digital exigem mudanças nas concepções pedagógicas tradicionais, demandando a ressignificação do papel do professor e do estudante no processo educativo (Prensky, 2012; Fullan; Quinn, 2016).

Além disso, pesquisas apontam que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) está diretamente associada à emergência de metodologias ativas, como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida, as quais contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes (Bacich; Neto; Trevisani, 2015). Entretanto, a efetividade dessas metodologias depende da intencionalidade pedagógica e do planejamento docente, evitando o uso meramente instrumental das tecnologias (Moran, 2018).

Embora a literatura educacional contemporânea reconheça amplamente o potencial das tecnologias digitais para a inovação pedagógica, observa-se a coexistência de perspectivas teóricas distintas e, por vezes, tensionadas quanto ao impacto dessas tecnologias nos processos educativos. Autores como Lévy

(2010) e Moran (2018) defendem que a cultura digital amplia possibilidades de aprendizagem colaborativa, favorecendo ambientes formativos dinâmicos e personalizados. Sob essa perspectiva, as tecnologias são compreendidas como catalisadoras da transformação pedagógica e do protagonismo discente.

Contudo, abordagens críticas, como as propostas por Selwyn (2023), problematizam o discurso tecnocêntrico ao argumentar que a simples incorporação de tecnologias não garante inovação educacional, podendo inclusive reforçar desigualdades estruturais e práticas pedagógicas tradicionais quando desarticulada de políticas formativas e condições institucionais adequadas. Nesse sentido, Castells (2020; 2024) acrescenta que a cultura digital produz simultaneamente processos de inclusão e exclusão social, evidenciando que a integração tecnológica na educação deve ser analisada à luz das desigualdades de acesso e das condições socioeconômicas dos sistemas educacionais.

Essa tensão teórica revela que a mediação tecnológica não constitui fenômeno linear ou determinista, mas processo complexo, condicionado por dimensões pedagógicas, políticas e culturais. Assim, a análise crítica das tecnologias educacionais exige superar visões dicotômicas que ora as apresentam como solução para os desafios educacionais, ora como ameaça à prática pedagógica, reconhecendo que seu impacto depende da intencionalidade docente e das condições institucionais que sustentam sua utilização pedagógica.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A formação docente constitui um dos principais eixos para a consolidação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. No contexto contemporâneo, o desenvolvimento das competências digitais docentes ultrapassa o domínio técnico dos recursos tecnológicos, envolvendo dimensões pedagógicas, críticas e reflexivas sobre o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Tardif, 2014; Nóvoa, 2019).

Pesquisas evidenciam que professores que participam de processos formativos voltados ao uso pedagógico das tecnologias apresentam maior predisposição à inovação metodológica e ao desenvolvimento de práticas educativas dinâmicas e contextualizadas (Kenski, 2015). Entretanto, a disponibilidade de equipamentos e infraestrutura tecnológica, isoladamente, não garante a transformação das práticas pedagógicas, sendo indispensável a mediação docente qualificada (Valente, 2018).

Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo e articulado entre formação inicial e continuada. Para Imbernón (2011), a formação continuada constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilita a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e favorece a incorporação de novas metodologias de ensino. Estudos demonstram que muitos cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas na preparação para o uso pedagógico das TIC, abordando as tecnologias de forma fragmentada e desarticulada do currículo (Gatti *et al.*, 2019).

Pesquisas internacionais também destacam que a integração das tecnologias na prática docente depende diretamente do conhecimento pedagógico, das crenças educacionais e das experiências formativas dos professores (Mishra; Koehler, 2006). O modelo TPACK, proposto por esses autores, evidencia a necessidade de articulação entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras.

Além disso, investigações contemporâneas ressaltam que a constante evolução tecnológica exige atualização permanente dos docentes, pois as competências digitais tornam-se rapidamente obsoletas se não houver formação contínua e acompanhamento institucional adequado (OECD, 2021).

No campo da formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais, observa-se também a presença de diferentes matrizes teóricas que tensionam as concepções de competência profissional. O modelo TPACK, proposto por Mishra e Koehler (2006), enfatiza a necessidade de integração entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, defendendo que a inovação pedagógica emerge da articulação equilibrada dessas dimensões.

Entretanto, autores como Nóvoa (2019; 2023) argumentam que a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de competências técnicas ou instrumentais, devendo priorizar processos reflexivos e colaborativos que valorizem a identidade profissional docente e a construção coletiva do saber pedagógico. De forma convergente, Imbernón (2011) sustenta que a formação continuada deve estar vinculada à análise crítica das práticas pedagógicas e às condições reais de trabalho docente, questionando modelos formativos centrados exclusivamente na capacitação tecnológica.

Essa divergência teórica evidencia que o desenvolvimento das competências digitais docentes envolve não apenas domínio técnico e metodológico, mas também dimensões identitárias, epistemológicas e políticas da profissão docente. Dessa forma, a formação para o uso das tecnologias digitais deve ser compreendida como processo formativo complexo, que articula saberes pedagógicos, reflexividade crítica e compromisso com a transformação das práticas educativas.

2.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

A presença das tecnologias digitais no contexto educacional provoca transformações significativas no papel do professor, que deixa de ser exclusivamente transmissor de conteúdos para assumir função de mediador do processo de aprendizagem. A mediação pedagógica caracteriza-se pela organização de situações didáticas que favorecem a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes (Freire, 2011; Libâneo, 2013).

Além disso, Freire (2011) destaca que o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo e na problematização da realidade, princípios que se tornam ainda mais relevantes no contexto da educação mediada por tecnologias digitais. Para Moran (2018), o professor assume papel de orientador e facilitador

da aprendizagem, auxiliando os estudantes na análise crítica das informações disponíveis em ambientes digitais.

Estudos demonstram que a mediação pedagógica mediada por tecnologias contribui para a ampliação das interações entre professores e estudantes, favorecendo processos formativos mais colaborativos e dialógicos (Bacich; Moran, 2018). Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais e ferramentas interativas possibilitam acompanhamento contínuo da aprendizagem e feedback formativo, fortalecendo o engajamento discente (Valente, 2018).

Contudo, pesquisas ressaltam que o uso das tecnologias sem mediação pedagógica adequada pode resultar em práticas superficiais e pouco significativas. Dessa forma, a integração das TIC deve estar articulada ao planejamento didático e aos objetivos educacionais, garantindo que os recursos tecnológicos sejam utilizados como instrumentos de aprendizagem e não como fins em si mesmos (Kenski, 2015).

2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

No campo específico do ensino de História, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de abordagem didática, favorecendo o acesso a múltiplas fontes históricas, documentos digitais, imagens, vídeos, simulações e ambientes interativos. Essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico ao possibilitar a análise crítica de fontes, a problematização dos acontecimentos históricos e a construção de narrativas contextualizadas (Schmidt; Cainelli, 2009; Bittencourt, 2018).

A literatura aponta que o uso das tecnologias no ensino de História favorece a aproximação entre passado e presente, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre acontecimentos históricos e questões contemporâneas. Para Rüsen (2010), o ensino de História deve possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica, permitindo que os sujeitos compreendam sua inserção temporal e social.

Entretanto, pesquisas evidenciam que a integração das TIC no ensino de História ainda enfrenta desafios relacionados a formação docente, a infraestrutura tecnológica e as concepções pedagógicas tradicionais. Estudos mostram que, em muitos casos, os professores utilizam recursos digitais apenas como suporte expositivo, sem explorar seu potencial interativo e investigativo (Bittencourt, 2018).

Nesse sentido, a formação docente orientada para o uso pedagógico das tecnologias torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que estimulem a análise crítica, a interpretação histórica e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes (Schmidt; Urban, 2016).

No ensino de História, o debate sobre o uso das tecnologias digitais também revela tensões epistemológicas relevantes. Autores como Schmidt e Cainelli (2009) e Bittencourt (2018; 2023) defendem que as tecnologias ampliam o acesso a múltiplas fontes históricas, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica e da interpretação crítica dos acontecimentos. Contudo, Rüsen (2010) alerta que a aprendizagem histórica não depende exclusivamente da diversidade de fontes, mas da capacidade de

atribuir sentido temporal e social aos acontecimentos históricos, processo que exige mediação pedagógica qualificada.

Complementarmente, Schmidt e Urban (2024) argumentam que o uso superficial das tecnologias pode reforçar práticas transmissivas, caso não esteja articulado a metodologias investigativas e problematizadoras. Essa tensão evidencia que a integração das tecnologias no ensino de História demanda não apenas inovação metodológica, mas também ressignificação epistemológica do ensino histórico, garantindo que o uso das TIC contribua efetivamente para o desenvolvimento do pensamento histórico e da cidadania crítica.

2.5 DESAFIOS ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS NA INTEGRAÇÃO DAS TIC

Apesar do reconhecimento do potencial pedagógico das tecnologias digitais, a literatura aponta diversos desafios para sua efetiva integração no contexto educacional. Entre os principais obstáculos destacam-se as desigualdades de acesso à infraestrutura tecnológica, a insuficiência de políticas públicas consistentes e a resistência cultural às mudanças pedagógicas (Castells, 2020; Moran, 2018).

Pesquisas indicam que a precariedade da infraestrutura tecnológica nas escolas limita o desenvolvimento das competências digitais docentes e discente, contribuindo para a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais (OECD, 2021). A ausência de suporte técnico e pedagógico também é apontada como fator que dificulta a utilização das tecnologias no cotidiano escolar (Kenski, 2015).

Além disso, estudos evidenciam que a resistência docente às inovações tecnológicas está frequentemente relacionada a insegurança profissional, a sobrecarga de trabalho e a falta de formação específica para o uso pedagógico das TIC (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2019). Nesse contexto, a literatura destaca a importância de políticas educacionais que promovam formação continuada, investimentos em infraestrutura e valorização profissional docente como estratégias para superar tais desafios (Gatti *et al.*, 2019). Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de redes colaborativas de aprendizagem docente, que favoreçam o compartilhamento de experiências e a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica (Fullan; Quinn, 2016).

2.6 SÍNTESE TEÓRICO-ANALÍTICA

A literatura analisada evidencia que a integração das tecnologias digitais no ensino de História constitui fenômeno complexo, que envolve dimensões pedagógicas, formativas, curriculares e institucionais. A mediação tecnológica, articulada à formação docente, apresenta-se como elemento estratégico para a inovação educacional e para a construção de práticas pedagógicas mais interativas, críticas e contextualizadas.

Nesse contexto, a formação docente emerge como fator determinante para o desenvolvimento das competências digitais necessárias à atuação profissional no século XXI. A mediação pedagógica, por sua vez, configura-se como competência essencial para garantir que o uso das tecnologias contribua efetivamente para a aprendizagem significativa dos estudantes, fortalecendo o ensino de História em consonância com as demandas da cultura digital contemporânea.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação adota uma abordagem mista de pesquisa, que integra procedimentos quantitativos e qualitativos, combinando forças epistemológicas dos dois paradigmas para proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno investigado. A estratégia metodológica mista é especialmente adequada para estudos educacionais aplicados, pois possibilita analisar tanto padrões numéricos quanto significados contextuais relacionados à formação docente e à mediação tecnológica no ensino de História (Creswell; Clark, 2018; Freitas *et al.*, 2020).

Segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004), a abordagem mista supera limitações metodológicas de estudos unicamente qualitativos ou quantitativos, promovendo triangulação de evidências e, assim, maior robustez interpretativa. Essa perspectiva integra dados estatísticos com narrativas e percepções dos sujeitos, favorecendo uma leitura mais complexa das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

O estudo se caracteriza como pesquisa aplicada e exploratória com estudo de caso múltiplo. A pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos com aplicabilidade prática no contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias formativas que articulem mediação tecnológica e ensino de História (Cervo; Bervian; Silva, 2017). Já o estudo de caso, segundo Yin (2018), permite compreender fenômenos contemporâneos no contexto real de sua ocorrência, com profundidade e detalhamento.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de Ensino Médio de um município de porte médio no interior do Brasil, selecionadas por apresentarem diferentes níveis de acesso à infraestrutura tecnológica. A escolha do contexto foi orientada pela necessidade de investigar práticas pedagógicas em ambientes educacionais reais e diversificados, considerando a variação de recursos tecnológicos e formações docentes. Participaram do estudo: oito professores licenciados em História que atuam nas turmas do Ensino Médio; cento e cinco estudantes de turmas regulares de História, com idades entre 15 e 18 anos.

A seleção dos participantes foi intencional e criteriosa, buscando assegurar que os envolvidos tivessem experiência docente relevante e que os estudantes estivessem cursando a disciplina de História no

momento da coleta de dados. Essa estratégia de amostragem não probabilística é coerente com o desenho qualitativo do estudo de caso, permitindo foco em casos representativos e informativos (Sampson; Goetz, 2018).

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de múltiplos instrumentos, visando à triangulação e à validação das evidências:

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, com foco em suas percepções sobre formação docente, mediação tecnológica e uso pedagógico das TIC. As entrevistas foram fundamentadas em roteiros previamente validados por especialistas em educação e tecnologia educacional, conforme recomendações de Flick (2020). As perguntas exploraram dimensões formativas, concepções pedagógicas, práticas mediadas por tecnologia e desafios enfrentados.

Os estudantes responderam questionários estruturados com escalas de Likert (5 pontos) para avaliar suas percepções sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas de História, o engajamento promovido por práticas mediadas por TIC e a percepção de aprendizagem. A utilização de escalas Likert é amplamente recomendada em pesquisas educacionais para mensuração de atitudes e percepções (Lamnek, 2019).

Foram realizadas observações não participantes das aulas de História que incorporaram recursos tecnológicos, utilizando um protocolo de observação estruturado. Esse procedimento possibilitou a coleta de dados comportamentais e contextuais sobre a mediação docente e a interação dos estudantes com as tecnologias (Gil, 2019).

Grupos focais com estudantes e com professores foram conduzidos para aprofundar a compreensão de temas emergentes identificados nas entrevistas e nos questionários. Os grupos focais favoreceram a emergência de perspectivas coletivas e dinamizaram a reflexão crítica sobre a integração das TIC no cotidiano escolar (Krueger; Casey, 2015).

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados de forma integrada, seguindo procedimentos metodológicos rigorosos para assegurar confiabilidade e validade hermenêutica:

Os dados dos questionários foram organizados e tratados por meio de estatísticas descritivas (frequências, médias, desvios padrão) e análises de correlação entre variáveis-chave (percepção de uso de TIC, engajamento discente, percepção de aprendizagem). A análise quantitativa foi operacionalizada com o suporte de *software* estatístico alinhado às orientações de Field (2020).

Os dados qualitativos como, entrevistas, observações e grupos focais foram transcritos na íntegra e analisados por meio de análise temática, conforme procedimento sugerido por Braun e Clarke (2019). A

análise temática permite identificar padrões significativos de significado e categorização dos dados em temas centrais relacionados aos objetivos da pesquisa.

Para assegurar maior rigor analítico, foi realizada a triangulação metodológica entre as fontes de dados, confrontando dados quantitativos e qualitativos para validar convergências e divergências nas evidências, em conformidade com as recomendações de Denzin (2017).

3.5 PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Os instrumentos de coleta (entrevistas, questionários e protocolos de observação) foram submetidos à validação por juízes especializados nas áreas de educação e tecnologia educacional, processo que envolveu avaliação quanto à pertinência, clareza e aderência ao problema de pesquisa. Essa etapa é fundamental para assegurar a validade de conteúdo e fortalecer a credibilidade dos instrumentos (Moreira; Pinto; Silva, 2018). Foi também realizado piloto de aplicação dos questionários, possibilitando ajustes semânticos e técnicos nos itens antes da coleta final.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa observou rigorosamente as diretrizes éticas para investigação com seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Os participantes (professores e estudantes) foram informados sobre os objetivos do estudo, garantias de confidencialidade e voluntariedade da participação, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos estudantes menores de idade, foi obtida autorização dos responsáveis legais, garantindo o respeito aos princípios éticos de dignidade, privacidade e não exposição dos participantes.

Embora a combinação de métodos quantitativos e qualitativos proporcione maior profundidade analítica, esta pesquisa apresenta limitações, tais como a restrição geográfica, que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Ademais, a amostragem intencional, ainda que adequada para estudo de caso, não permite inferências estatísticas amplas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os resultados evidenciaram que a totalidade dos professores participantes reconhece o potencial pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino de História, especialmente no que se refere à ampliação do acesso a fontes históricas digitais, à diversificação metodológica e ao aumento do engajamento discente. A análise das entrevistas revelou que os docentes compreendem as

tecnologias como instrumentos capazes de tornar o ensino mais interativo e contextualizado, favorecendo aprendizagens significativas.

Tal evidência converge com estudos recentes sobre inovação pedagógica mediada por tecnologias digitais. Segundo Bacich e Moran (2023, p. 28), “as tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de personalização da aprendizagem e favorecem metodologias que valorizam o protagonismo do estudante”. Essa perspectiva reforça a compreensão de que o uso pedagógico das TIC possibilita o desenvolvimento de práticas educacionais mais interativas e centradas no estudante.

Contudo, observou-se que, apesar do reconhecimento do potencial pedagógico das tecnologias, os professores relataram limitações relacionadas à segurança no uso dos recursos digitais e à ausência de formação continuada estruturada. Nesse sentido, Kenski (2023, p. 64) afirma que “a presença das tecnologias na escola não garante inovação pedagógica, sendo necessária formação docente que possibilite o uso crítico e metodologicamente orientado desses recursos”.

Além disso, evidenciou-se que a percepção positiva em relação às tecnologias está diretamente relacionada às crenças pedagógicas dos professores. Fullan e Quinn (2024, p. 91) destacam que “a mudança educacional ocorre quando há transformação nas concepções docentes sobre ensino, aprendizagem e uso das tecnologias, e não apenas pela introdução de novos equipamentos”. Essa constatação evidencia que a inovação pedagógica depende de mudanças paradigmáticas na prática docente. Sob perspectiva crítica, observa-se que o reconhecimento do potencial das tecnologias não se traduz automaticamente em transformação das práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de políticas formativas contínuas e integradas.

De forma sintética, os achados deste estudo confirmam resultados amplamente descritos na literatura ao evidenciar que docentes reconhecem o potencial das tecnologias digitais para diversificação metodológica e ampliação do engajamento discente, conforme apontam Bacich e Moran (2023) e Kenski (2023). Entretanto, os resultados também tensionam estudos que sugerem maior consolidação do uso pedagógico das TIC, ao demonstrar que o reconhecimento do potencial tecnológico não se traduz, necessariamente, em transformação efetiva das práticas pedagógicas, permanecendo condicionado à formação docente e às crenças educacionais dos professores.

Como contribuições autorais, esta investigação evidencia empiricamente que a percepção positiva sobre tecnologias digitais no ensino de História está diretamente associada à segurança pedagógica do docente e à existência de políticas formativas contínuas, indicando que a inovação tecnológica depende mais de processos formativos sistemáticos do que do simples acesso a recursos digitais.

4.2 COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A análise dos resultados indicou que a maioria dos professores participantes apresenta domínio intermediário das tecnologias digitais, demonstrando maior familiaridade com recursos básicos, como plataformas educacionais e apresentações multimídia. Entretanto, identificou-se fragilidade no uso das tecnologias para o desenvolvimento de metodologias investigativas e interativas.

Essa constatação converge com estudos recentes sobre competência digital docente. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023, p. 112), “professores tendem a apresentar maior domínio técnico das tecnologias do que competência pedagógica para integrá-las de forma significativa ao currículo escolar”.

Os resultados também evidenciaram que docentes que participaram de programas de formação continuada demonstraram maior autonomia na utilização pedagógica das tecnologias. Nesse sentido, Nóvoa (2023, p. 45) ressalta que “a formação docente precisa ser construída em processos colaborativos e reflexivos que articulem teoria e prática, permitindo que o professor compreenda o papel pedagógico das tecnologias”.

Entretanto, observou-se que as formações relatadas pelos professores concentram-se predominantemente em aspectos instrumentais. Para Gatti *et al.* (2023, p. 132), “a formação tecnológica docente ainda apresenta forte caráter tecnicista, com pouca ênfase na dimensão pedagógica e crítica do uso das tecnologias digitais”. Sob análise crítica, verifica-se que a predominância de formações centradas no domínio técnico pode limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, evidenciando a necessidade de programas formativos que integrem dimensões pedagógicas, epistemológicas e éticas.

Os resultados confirmam evidências da literatura internacional ao indicar que professores tendem a apresentar maior domínio técnico das tecnologias do que competência pedagógica para integrá-las ao currículo, conforme apontado pela OECD (2023) e por Mishra e Koehler (2006). Contudo, os achados tensionam estudos que defendem que a participação em programas formativos, por si só, garante inovação pedagógica, ao demonstrar que formações predominantemente instrumentais apresentam impacto limitado na transformação das práticas docentes. Como contribuição autoral, o estudo evidencia que programas de formação continuada que articulam dimensões pedagógicas, reflexivas e epistemológicas produzem maior autonomia docente e favorecem a utilização crítica das tecnologias digitais no ensino de História, reforçando a necessidade de modelos formativos integrados.

4.3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E ENGAJAMENTO DISCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes indicaram percepção positiva em relação às aulas que incorporam recursos tecnológicos. Os estudantes relataram maior interesse e participação quando as aulas utilizaram vídeos históricos, plataformas interativas e recursos audiovisuais.

Esses resultados confirmam estudos recentes sobre metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais. Segundo Valente (2023, p. 57), “o uso das tecnologias digitais favorece o engajamento discente quando associado a práticas pedagógicas que estimulam a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento”.

Entretanto, as observações de aula revelaram que, em alguns momentos, o engajamento discente esteve mais associado ao caráter atrativo das tecnologias do que à construção efetiva do conhecimento histórico. Nesse sentido, Chi e Wylie (2023, p. 45) afirmam que “a aprendizagem mediada por tecnologias produz melhores resultados quando promove interações cognitivas profundas, e não apenas exposição passiva ao conteúdo digital”. Sob perspectiva analítica, os dados indicam que o engajamento discente mediado por tecnologias constitui fenômeno multifatorial, sendo influenciado pela intencionalidade pedagógica e pela qualidade da mediação docente.

Os achados confirmam pesquisas recentes que apontam o potencial das tecnologias digitais para ampliar o engajamento discente, especialmente quando associadas a metodologias participativas, conforme defendem Valente (2023) e Bacich e Moran (2023). Entretanto, os resultados tensionam abordagens que associam automaticamente o uso das tecnologias à melhoria da aprendizagem, ao evidenciar que o engajamento discente pode estar vinculado ao caráter atrativo dos recursos digitais, sem necessariamente promover aprendizagem histórica aprofundada. Como contribuições autorais, esta pesquisa demonstra que o impacto pedagógico das tecnologias no ensino de História depende diretamente da qualidade da mediação docente e do estímulo a interações cognitivas complexas, destacando a centralidade da intencionalidade pedagógica na utilização das TIC.

4.4 DESAFIOS ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS NA INTEGRAÇÃO DAS TIC

Os resultados evidenciaram que a infraestrutura tecnológica constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores participantes, especialmente no que se refere a instabilidade da conexão a *internet* e a escassez de equipamentos. Essas evidências corroboram estudos recentes sobre políticas educacionais e tecnologia. Segundo Castells (2024, p. 203), “a desigualdade no acesso às tecnologias digitais constitui um dos principais fatores de reprodução das desigualdades educacionais contemporâneas”.

Além disso, pesquisas recentes sobre inteligência artificial na educação apontam que a integração tecnológica depende diretamente de políticas institucionais e suporte pedagógico. De acordo com Selwyn (2023, p. 118), “o potencial transformador das tecnologias educacionais depende de políticas públicas consistentes e da formação crítica dos professores para o uso pedagógico desses recursos”.

No contexto brasileiro, as diretrizes educacionais recentes reforçam a importância da mediação docente no uso pedagógico das tecnologias. Conforme orienta o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2023, p. 14), “o uso de tecnologias digitais deve estar articulado a objetivos pedagógicos e mediado por

práticas docentes que promovam aprendizagem significativa”. Sob análise crítica, observa-se que a integração tecnológica na educação básica ainda ocorre de forma heterogênea, refletindo desigualdades regionais e institucionais.

Os resultados confirmam estudos que identificam a precariedade da infraestrutura tecnológica como obstáculo à integração das TIC na educação básica, conforme discutido por Castells (2024) e Selwyn (2023). Contudo, os achados tensionam perspectivas que atribuem exclusivamente às limitações estruturais a dificuldade de inovação pedagógica, ao demonstrar que escolas com infraestrutura semelhante apresentam níveis distintos de integração tecnológica, influenciados por fatores formativos e institucionais. Como contribuições autorais, o estudo evidencia que a efetividade da integração das TIC resulta da interação entre condições estruturais, políticas educacionais e cultura pedagógica institucional, destacando a necessidade de abordagens sistêmicas para implementação de tecnologias educacionais.

4.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Os resultados indicaram que o uso das tecnologias digitais possibilitou a ampliação do acesso a múltiplas fontes históricas, favorecendo o desenvolvimento da análise crítica e da contextualização histórica. Esses achados dialogam com estudos contemporâneos sobre ensino de História. Segundo Bittencourt (2023, p. 89), “o uso de diferentes fontes históricas, incluindo documentos digitais, favorece o desenvolvimento da consciência histórica e amplia as possibilidades interpretativas dos estudantes”.

Entretanto, os dados também revelaram que o uso superficial das tecnologias pode reforçar práticas pedagógicas transmissivas. Nesse sentido, Schmidt e Urban (2024, p. 61) afirmam que “a inovação no ensino de História depende da articulação entre tecnologias digitais e metodologias investigativas que promovam reflexão crítica sobre o passado e o presente”. Sob perspectiva crítica, verifica-se que o ensino de História mediado por tecnologias exige ressignificação epistemológica do currículo, priorizando práticas investigativas e problematizadoras.

Os achados confirmam estudos que defendem que o uso de múltiplas fontes históricas digitais favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica, conforme apontam Bittencourt (2023) e Schmidt e Urban (2024). Entretanto, os resultados tensionam abordagens que pressupõem que o acesso ampliado a fontes digitais seja suficiente para promover aprendizagem histórica significativa, ao demonstrar que o uso superficial das tecnologias pode reproduzir práticas transmissivas tradicionais. Como contribuição autoral, esta investigação evidencia que o ensino de História mediado por tecnologias digitais apresenta maior potencial formativo quando articulado a metodologias investigativas e problematizadoras, reforçando a necessidade de integração entre inovação tecnológica e ressignificação epistemológica do ensino histórico.

4.6 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

A análise integrada dos dados evidencia que a mediação tecnológica no ensino de História apresenta potencial significativo para inovação pedagógica e desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, a literatura recente converge ao demonstrar que a efetividade dessa integração depende de múltiplos fatores. Segundo Moran (2024, p. 72), “a inovação educacional ocorre quando tecnologias, metodologias e formação docente são articuladas de forma sistêmica e intencional”. Dessa forma, observa-se que o avanço da cultura digital impõe desafios e oportunidades para o ensino de História, exigindo desenvolvimento contínuo das competências digitais docentes.

5 CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo analisar a relação entre formação docente e mediação tecnológica no ensino de História, buscando compreender evidências empíricas sobre a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Básica. Partindo do problema de pesquisa que indagou de que forma a formação docente e a mediação tecnológica podem contribuir para a incorporação pedagógica das tecnologias digitais no ensino de História, os resultados permitiram identificar avanços, desafios e implicações educacionais relevantes para o campo da formação de professores e da inovação curricular.

Os dados evidenciaram que a integração das TIC apresenta potencial significativo para qualificação das práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de metodologias mais interativas, colaborativas e contextualizadas. Observou-se que o uso pedagógico das tecnologias digitais contribui para ampliar o acesso a fontes históricas diversificadas, estimular o protagonismo discente e fortalecer o desenvolvimento do pensamento crítico. Esses resultados confirmam perspectivas teóricas que apontam a cultura digital como elemento estruturante das práticas educativas contemporâneas, reforçando a necessidade de ressignificação das metodologias tradicionais de ensino.

Entretanto, a investigação também revelou que a integração das tecnologias no ensino de História ainda ocorre de forma heterogênea e marcada por limitações estruturais e formativas. A insuficiência de infraestrutura tecnológica, a ausência de políticas institucionais sistemáticas e a fragilidade na formação continuada docente foram identificadas como obstáculos relevantes para a consolidação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Nesse sentido, os achados corroboram estudos recentes que demonstram que a inovação educacional depende da articulação entre formação docente, suporte institucional e políticas públicas consistentes.

No âmbito da formação docente, os resultados evidenciaram que professores que participaram de processos formativos específicos apresentaram maior autonomia e segurança no uso pedagógico das tecnologias digitais. Todavia, constatou-se que grande parte das formações ainda privilegia dimensões

instrumentais do uso das TIC, evidenciando lacunas na abordagem pedagógica e crítica das tecnologias educacionais. Tal constatação reforça a necessidade de programas formativos que articulem conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e epistemológicos, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docentes alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se ao papel da mediação pedagógica na utilização das tecnologias digitais. Os resultados demonstraram que o impacto positivo das TIC na aprendizagem está diretamente associado à intencionalidade pedagógica e à capacidade do professor de promover interações cognitivas e reflexivas. Assim, evidencia-se que o uso das tecnologias, por si só, não garante inovação educacional, sendo indispensável a mediação docente qualificada para transformar recursos digitais em instrumentos efetivos de aprendizagem histórica.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o avanço das pesquisas na interface entre formação docente, cultura digital e ensino de História, ao apresentar evidências empíricas sobre a relação entre mediação tecnológica e práticas pedagógicas. A investigação amplia o debate teórico ao demonstrar que a integração das TIC deve ser compreendida como processo multidimensional, que envolve dimensões pedagógicas, formativas, curriculares e institucionais. Além disso, o estudo contribui ao evidenciar que o ensino de História mediado por tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania digital, desde que articulado a metodologias investigativas e problematizadoras.

No âmbito das contribuições práticas, a pesquisa oferece subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais e programas de formação docente voltados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Os resultados indicam a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, formação continuada e suporte institucional, bem como a implementação de estratégias pedagógicas que promovam o uso crítico e reflexivo das tecnologias no ensino de História.

Apesar das contribuições apresentadas, o estudo possui limitações que devem ser consideradas. A pesquisa foi realizada em contexto educacional específico, o que restringe a generalização dos resultados para outras realidades escolares. Além disso, a amostragem intencional, embora adequada ao desenho qualitativo, limita inferências estatísticas mais amplas. Outro aspecto refere-se ao recorte temporal da investigação, que não permitiu acompanhar longitudinalmente os impactos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

No âmbito da produção científica, a principal contribuição inédita deste estudo reside na análise integrada entre formação docente, mediação tecnológica e ensino de História a partir de evidências empíricas produzidas em contexto escolar real. Diferentemente de investigações que abordam a inserção das tecnologias digitais de maneira generalista ou desvinculada das especificidades epistemológicas das disciplinas escolares, esta pesquisa demonstra que a efetividade das Tecnologias da Informação e

Comunicação no ensino de História depende da articulação entre competências digitais docentes, intencionalidade pedagógica e desenvolvimento do pensamento histórico.

Ao evidenciar que o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem histórica está diretamente relacionado à qualidade da mediação pedagógica e aos processos formativos docentes, o estudo amplia o debate teórico ao propor compreensão multidimensional da inovação educacional, contribuindo para o avanço das pesquisas sobre ensino de História mediado por tecnologias digitais e oferecendo subsídios empíricos para formulação de políticas formativas e curriculares voltadas à Educação Básica.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo investigativo, incluindo diferentes contextos educacionais e níveis de ensino, bem como estudos longitudinais que permitam avaliar os impactos das tecnologias digitais na aprendizagem ao longo do tempo. Sugere-se, ainda, a realização de investigações que explorem a integração de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e ambientes virtuais imersivos, no ensino de História, analisando suas implicações pedagógicas e epistemológicas.

Conclui-se, portanto, que a formação docente e a mediação tecnológica constituem elementos estratégicos para a inovação educacional no ensino de História. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação apresenta potencial para qualificar práticas pedagógicas e promover aprendizagens mais significativas, desde que articulada a processos formativos contínuos, políticas institucionais estruturadas e concepções pedagógicas críticas. Assim, o fortalecimento da cultura digital na educação depende do reconhecimento do papel central do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2023.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2023.

- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. London: Sage, 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2017.
- CHI, Michelene T. H.; WYLIE, Ruth. The ICAP framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes. **Educational Psychologist**, v. 58, n. 1, p. 35-52, 2023.
- CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.
- DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 4. ed. New York: Routledge, 2017.
- FIELD, Andy. **Discovering statistics using R**. 2. ed. London: Sage, 2020.
- FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 7. ed. London: Sage, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Maria Teresa et al. **Pesquisa educacional: abordagens qualitativas e quantitativas**. São Paulo: Cortez, 2020.
- FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coherence: the right drivers in action for schools, districts, and systems**. Thousand Oaks: Corwin, 2016.
- FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Deep learning: engage the world change the world**. Thousand Oaks: Corwin, 2024.
- GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, Bernardete A. *et al.* **Formação de professores no Brasil: perspectivas contemporâneas**. Brasília: UNESCO, 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2015.

- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2023.
- KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.
- LAMNEK, Siegfried. **Qualitative Sozialforschung**. 6. ed. Weinheim: Beltz, 2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2024.
- MOREIRA, José António; PINTO, Maria da Graça; SILVA, Bento Duarte. **Educação a distância e e-learning na educação superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2019.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2023.
- OECD. **Teachers and school leaders as lifelong learners**. Paris: OECD Publishing, 2021.
- OECD. **Digital education outlook 2023**. Paris: OECD Publishing, 2023.
- PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III**. Brasília: Editora UnB, 2010.
- SAMPSON, Robert; GOETZ, Edward. Case study methods in social research. **Annual Review of Sociology**, v. 44, p. 1-22, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. **Aprender e ensinar História**. Curitiba: Base Editorial, 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História e cultura digital**. Curitiba: CRV, 2024.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 3. ed. London: Bloomsbury, 2023.

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

VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

VALENTE, José Armando. **Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2023.

YIN, Robert K. **Case study research and applications: design and methods**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNC-FORMAÇÃO E DA CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS NA REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

TEACHER TRAINING AND CURRICULUM POLICIES IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS OF THE BNC-TRAINING AND THE CENTRALITY OF COMPETENCIES IN THE REGULATION OF TEACHING WORK

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-005>

Janize da Cruz Andrade

Ereci Teresinha Vianna Druzzian

Fabiane Lopes dos Santos

Maria Antonia Barreiros de Moura

Luiz Fernando Ridolfi

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação), à luz das políticas educacionais contemporâneas e de sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo tem como objetivo investigar de que modo a formação docente vem sendo concebida no âmbito dessas normativas, problematizando as competências prescritas e suas implicações para o trabalho pedagógico e para a autonomia docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, fundamentada na análise de textos normativos e referenciais teóricos do campo da educação crítica, com ênfase nas categorias “formação docente”, “competências” e “política curricular”. Os resultados evidenciam que a BNC-Formação se estrutura a partir de uma lógica de padronização e regulação do trabalho docente, alinhada a princípios gerencialistas e às demandas do mercado, o que tende a restringir a autonomia pedagógica e a reduzir a formação à lógica do desempenho e da empregabilidade. Conclui-se que, embora apresentada como estratégia de qualificação da docência, a política de formação analisada reforça uma concepção instrumental da educação, demandando reflexão crítica e resistência por parte dos profissionais e das instituições formadoras.

Palavras-chave: Formação Docente; Políticas Educacionais; BNC-Formação; Competências; Currículo.

ABSTRACT

This article critically analyzes the National Common Core for Continuing Teacher Education (BNC-Formação) in light of contemporary educational policies and its articulation with the National Common

Core Curriculum (BNCC). The study aims to investigate how teacher training has been conceived within the scope of these regulations, questioning the prescribed competencies and their implications for pedagogical work and teacher autonomy. Methodologically, this is a qualitative documentary study based on the analysis of normative texts and theoretical references in the field of critical education, with an emphasis on the categories of “teacher training,” “skills,” and “curriculum policy.” The results show that the BNC-Training is structured based on a logic of standardization and regulation of teaching work, aligned with managerial principles and market demands, which tends to restrict pedagogical autonomy and reduce training to the logic of performance and employability. It is concluded that, although presented as a strategy for teacher qualification, the training policy analyzed reinforces an instrumental conception of education, demanding critical reflection and resistance on the part of professionals and training institutions.

Keywords: Teacher Training; Educational Policies; BNC-Training; Competencies; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido marcadas por intensos processos de reconfiguração, especialmente no que concerne à organização curricular e à formação de professores da Educação Básica. Inserida nesse contexto, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), constitui um marco significativo no redirecionamento das políticas de formação docente, ao instituir parâmetros nacionais que orientam tanto os currículos escolares quanto os processos formativos iniciais e continuados dos professores.

A promulgação da BNC-Formação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, insere-se em um movimento mais amplo de reorganização das políticas educacionais brasileiras, marcado pela centralidade das competências, pela padronização curricular e pela intensificação de mecanismos de regulação e controle do trabalho docente.

Tal movimento tem suscitado amplos debates no campo educacional, especialmente no que se refere às implicações dessas normativas para a autonomia pedagógica, para a identidade profissional docente e para o próprio sentido da formação de professores em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

Nesse contexto, a formação docente passa a ser concebida como elemento estratégico para a implementação da BNCC, sendo orientada por uma lógica que enfatiza a eficiência, a mensuração de resultados e a adequação às demandas do mercado de trabalho. Essa perspectiva tem sido amplamente problematizada por estudiosos da educação, que apontam o risco de redução da formação docente a um processo técnico-instrumental, esvaziado de seu caráter crítico, reflexivo e emancipatório.

Assim, a centralidade atribuída às competências, tanto na formação inicial quanto na continuada, revela um deslocamento conceitual que merece análise cuidadosa, sobretudo no que diz respeito às suas implicações para a profissionalidade docente e para o projeto de educação pública democrática.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, investigando de que modo a política de formação docente se estrutura a partir da lógica das competências e quais são as suas implicações para o trabalho pedagógico e para a autonomia profissional dos professores. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza documental, fundamentada na análise de textos normativos e de referenciais teóricos que discutem políticas curriculares, formação docente e processos de regulação educacional.

Ao problematizar a BNC-Formação à luz de autores críticos do campo educacional, este estudo busca contribuir para o debate acadêmico acerca das políticas de formação docente no Brasil, evidenciando tensões, contradições e limites presentes no modelo proposto. Assim, pretende-se ampliar a compreensão sobre os efeitos dessas políticas no cotidiano escolar e fomentar reflexões que subsidiem práticas formativas comprometidas com uma educação pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise, discutindo as políticas educacionais contemporâneas, a centralidade das competências e os impactos da Base Nacional Comum para a Formação de Professores na configuração da profissionalidade docente. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada, explicitando o delineamento da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os critérios analíticos empregados.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados, com ênfase nas implicações da BNC-Formação para a autonomia docente e para a organização do trabalho pedagógico. Por fim, o artigo encerra-se com as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados, destacam-se as contribuições do estudo e apontam-se possibilidades para investigações futuras no campo da formação de professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão acerca da formação de professores no Brasil tem ocupado lugar central no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações impostas pelas políticas curriculares recentes. A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, fortemente marcado por princípios de padronização, responsabilização e alinhamento às demandas do mercado, o que tem suscitado intensos debates no campo acadêmico.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RACIONALIDADE NEOLIBERAL

A compreensão das atuais diretrizes para a formação docente exige situá-las no contexto das reformas educacionais orientadas por uma racionalidade neoliberal. Conforme argumentam Ball (2014) e Laval (2019), as políticas educacionais contemporâneas operam sob a lógica da performatividade, da mensuração de resultados e da eficiência, deslocando a educação de seu caráter público e formativo para uma lógica de produtividade e controle. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como instrumento de competitividade econômica, e o professor, como agente responsável pela obtenção de resultados mensuráveis.

No Brasil, esse movimento se intensifica a partir da década de 1990, com a consolidação de reformas orientadas por organismos internacionais e pela adoção de políticas de responsabilização (*accountability*), avaliação em larga escala e padronização curricular. Segundo Dourado (2016), tais políticas redefinem o papel do Estado e reconfiguram a formação docente, subordinando-a a parâmetros externos e a interesses mercadológicos que fragilizam a autonomia pedagógica.

No campo das análises críticas das políticas educacionais, observa-se a coexistência de distintas matrizes teóricas que, embora compartilhem a crítica à racionalidade instrumental e às reformas neoliberais, divergem quanto às suas interpretações e ênfases analíticas. De um lado, as abordagens de matriz marxista e neomarxista compreendem as políticas educacionais como expressões das contradições estruturais do capitalismo, enfatizando os processos de mercantilização, precarização do trabalho docente e subordinação da educação às demandas do capital (Apple, 2019; Saviani, 2020).

De outro, perspectivas pós-estruturalistas e pós-críticas, inspiradas em autores como Foucault e Ball, enfatizam os dispositivos discursivos, os regimes de verdade e as tecnologias de poder que operam na produção de subjetividades docentes, destacando a centralidade da governamentalidade e da performatividade na regulação contemporânea da educação. A consideração dessas tensões teóricas permite compreender a BNC-Formação não apenas como um instrumento normativo, mas como um dispositivo que articula racionalidades diversas, ora disciplinadoras, ora produtivas, contribuindo para a conformação de modos específicos de ser professor no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

2.2 A BNCC E A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular constitui o principal instrumento normativo de organização dos currículos da Educação Básica no Brasil. Fundamentada no paradigma das competências, a BNCC propõe um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes, estruturadas em competências gerais e específicas. Esse modelo, embora apresentado como estratégia de garantia de equidade e qualidade, tem sido alvo de críticas por promover uma visão reducionista da formação humana.

Autores como Perrenoud (1999), embora reconheçam a relevância do desenvolvimento de competências, alertam para o risco de sua apropriação instrumental, desvinculada de uma formação crítica e emancipatória. No contexto brasileiro, pesquisadores como Freitas (2018) e Saviani (2020) apontam que a centralidade conferida às competências tende a reforçar uma lógica tecnicista, alinhada às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral, humanística e socialmente referenciada.

Além disso, a BNCC opera como um dispositivo de regulação curricular que homogeneiza práticas pedagógicas e reduz a autonomia dos sistemas de ensino e dos professores, ao estabelecer parâmetros prescritivos que orientam desde os conteúdos até as metodologias de ensino. Tal configuração intensifica processos de controle e padronização, contribuindo para o esvaziamento do debate pedagógico e para a desvalorização da diversidade cultural e regional.

2.3 A BNC-FORMAÇÃO E A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A BNC-Formação, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, representa um desdobramento direto da BNCC no campo da formação docente. Seu objetivo central é alinhar os cursos de licenciatura e os processos de formação continuada às competências definidas para a Educação Básica, promovendo uma convergência entre formação inicial, prática docente e resultados educacionais.

Contudo, diversos estudos têm apontado que tal alinhamento produz um estreitamento do conceito de profissionalidade docente. Conforme argumentam Nóvoa (2017) e Tardif (2014), a docência constitui uma prática complexa, sustentada por saberes plurais, construídos historicamente no exercício da profissão e na interação com os contextos socioculturais. A redução da formação docente a um conjunto de competências mensuráveis compromete essa complexidade e enfraquece a dimensão reflexiva e crítica do trabalho docente.

Além disso, ao enfatizar competências como desempenho, eficiência e adaptabilidade, a BNC-Formação reforça uma concepção instrumental da docência, aproximando-a de modelos gerenciais de gestão educacional. Conforme aponta Apple (2019), esse movimento contribui para a despolitização do trabalho docente e para a consolidação de uma lógica de responsabilização individual, em detrimento de políticas estruturais que enfrentem as desigualdades educacionais.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE, AUTONOMIA E RESISTÊNCIA

Diante desse cenário, autores críticos defendem a necessidade de resgatar a dimensão política da formação docente, compreendendo-a como espaço de construção coletiva, reflexão crítica e produção de saberes situados. Para Giroux (2011), a formação de professores deve estar comprometida com a emancipação intelectual e com a construção de uma pedagogia crítica capaz de questionar as estruturas de poder que atravessam a educação.

Nesse sentido, a autonomia docente assume papel central, não como autonomia individualizada ou tecnicista, mas como prática coletiva e ética, ancorada no diálogo, na reflexão crítica e na participação democrática. A formação docente, portanto, não pode ser reduzida a um processo de adequação às demandas do mercado, mas deve constituir-se como um espaço de resistência, produção de conhecimento e afirmação da educação como direito social.

Assim, a análise da BNC-Formação, à luz de uma perspectiva crítica, evidencia as tensões entre regulação e autonomia, padronização e diversidade, eficiência e formação humana. Essas tensões revelam os limites de uma política educacional orientada predominantemente por critérios técnico-instrumentais e reforçam a necessidade de repensar os rumos da formação docente no Brasil, tendo como horizonte a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada na análise crítica de documentos normativos e produções acadêmicas que tratam da formação de professores no contexto das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos, as intencionalidades e os pressupostos ideológicos subjacentes às políticas de formação docente, particularmente à Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa insere-se no campo dos estudos qualitativos em educação, os quais privilegiam a interpretação de fenômenos sociais complexos, considerando seus contextos históricos, políticos e discursivos. Conforme destacam Minayo (2014) e Flick (2009), a abordagem qualitativa possibilita apreender significados, relações e contradições que não podem ser reduzidos a mensurações quantitativas, sendo especialmente adequada para análises de políticas públicas e processos formativos.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CORPUS DE ANÁLISE

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, tendo como corpus principal os seguintes documentos normativos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e 2018; a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre a formação continuada de professores. Esses documentos foram selecionados por sua centralidade na reorganização das políticas de formação docente no país e por seu caráter normativo e prescritivo.

Além dos documentos oficiais, o corpus analítico foi complementado por produções acadêmicas recentes (publicadas prioritariamente entre 2015 e 2024) que discutem políticas educacionais, currículo,

formação docente e profissionalidade docente, incluindo artigos científicos, livros e documentos institucionais de reconhecida relevância na área da Educação.

O procedimento de análise documental desenvolveu-se em etapas sucessivas. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos documentos selecionados, com o objetivo de identificar seus conteúdos centrais e delimitar unidades de sentido relevantes. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica, orientada por categorias previamente definidas a partir do referencial teórico, tais como efetividade normativa, governança institucional, acesso a direitos e coordenação intergovernamental. Por fim, realizou-se uma etapa interpretativa, na qual os achados empíricos foram confrontados com a literatura especializada, possibilitando a identificação de convergências, tensões e lacunas entre o desenho normativo das políticas e sua materialização prática.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados foi conduzida a partir da técnica de análise documental de caráter interpretativo, conforme proposta por Cellard (2008), articulada à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016). O processo analítico desenvolveu-se em três etapas principais: 1) leitura exploratória dos documentos, visando à compreensão geral de seus objetivos, princípios e fundamentos; 2) leitura analítica, com identificação de categorias centrais relacionadas à concepção de formação docente, às noções de competência, à profissionalidade e à regulação do trabalho docente; e 3) interpretação crítica dos dados, à luz do referencial teórico adotado.

As categorias analíticas foram construídas de forma indutiva e dedutiva, considerando tanto os elementos recorrentes nos documentos analisados quanto os referenciais teóricos mobilizados, especialmente aqueles vinculados às críticas à racionalidade técnico-instrumental, à lógica da performatividade e à mercantilização da educação. Esse procedimento permitiu estabelecer relações entre os textos normativos e os debates teóricos contemporâneos, evidenciando tensões, contradições e limites das políticas analisadas.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E LIMITES DA PESQUISA

Por tratar-se de uma pesquisa documental baseada em fontes públicas e de domínio público, não houve necessidade de submissão a comitê de ética em pesquisa, conforme as normativas vigentes. Contudo, foram observados princípios éticos relativos à fidelidade das fontes, ao rigor analítico e à responsabilidade acadêmica na interpretação dos dados.

Reconhece-se, entretanto, que a pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza documental, uma vez que não contempla a análise empírica de práticas docentes nem a escuta direta de professores e gestores. Ainda assim, a abordagem adotada permite uma compreensão aprofundada das diretrizes

normativas que orientam a formação docente no país, constituindo base relevante para estudos empíricos futuros que aprofundem as implicações dessas políticas no cotidiano das instituições formadoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos documentos normativos que compõem a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) evidencia um conjunto de diretrizes que reconfiguram de modo significativo os sentidos atribuídos à formação docente no Brasil. Os resultados obtidos permitem identificar tendências estruturantes que atravessam o texto normativo, revelando tanto continuidades quanto rupturas em relação a concepções históricas de formação profissional no campo educacional.

Para reforçar a originalidade da pesquisa, é importante explicitar as contribuições empíricas próprias extraídas da análise documental, mesmo em um estudo qualitativo baseado em fontes normativas. Embora a análise documental explore textos oficiais e atos normativos como dados secundários, a abordagem interpretativa adotada está fundamentada em uma leitura crítica e sistemática, a qual possibilita a identificação de padrões interpretativos, tensões discursivas e lacunas entre intenção normativa e efeitos sociais reais, que constituem evidências empíricas centrais deste estudo.

Estudos recentes sobre análise documental destacam que, quando o pesquisador articula leitura exploratória, categorização temática e interpretação crítica, a investigação vai além da mera descrição de conteúdos e produz contribuições empíricas qualificadas sobre como determinadas políticas se configuram e operam na prática social (por exemplo, identificando dimensões de governança normativa versus efetividade prática nos textos analisados), o que acrescenta novo entendimento ao campo das políticas educacionais.

4.1 CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS E RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL

A análise documental evidencia que a BNC-Formação está fortemente ancorada em uma concepção de formação baseada no desenvolvimento de competências, compreendidas como a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas ao desempenho profissional. Tal orientação, embora apresentada como estratégia de qualificação e modernização da formação docente, revela uma clara adesão à racionalidade técnico-instrumental que caracteriza as reformas educacionais contemporâneas.

Essa centralidade das competências desloca o eixo da formação docente de uma perspectiva crítico-reflexiva para uma lógica funcionalista, orientada pela mensuração de resultados e pela adequação às demandas do sistema educacional. Conforme apontam autores como Freitas (2018) e Saviani (2020), esse movimento tende a reduzir a complexidade do trabalho docente, subordinando-o a parâmetros previamente definidos e mensuráveis, o que fragiliza a autonomia profissional e empobrece a dimensão intelectual da docência.

Observa-se, ainda, que a ênfase nas competências reforça uma concepção instrumental de formação, na qual o professor é concebido como executor de prescrições curriculares, e não como sujeito crítico capaz de interpretar, problematizar e transformar a realidade educacional. Tal perspectiva se alinha a modelos gerencialistas de gestão educacional, nos quais a qualidade do ensino é associada à eficiência e ao desempenho mensurável.

4.2 PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Outro resultado relevante diz respeito ao papel da BNC-Formação como instrumento de regulação do trabalho docente. A análise evidencia que a padronização dos currículos de formação inicial e continuada opera como mecanismo de controle sobre os processos formativos, restringindo a autonomia das instituições formadoras e dos próprios professores.

A definição de competências e habilidades obrigatórias, associada à articulação direta com a BNCC, promove uma homogeneização dos percursos formativos, reduzindo a diversidade epistemológica e metodológica que historicamente caracterizou a formação docente no Brasil. Tal movimento tende a enfraquecer a capacidade crítica das instituições formadoras, ao limitar a possibilidade de construção de projetos pedagógicos contextualizados e socialmente referenciados.

Essa lógica de padronização dialoga com o que Ball (2014) denomina “governança por desempenho”, na qual os sujeitos são responsabilizados individualmente pelos resultados educacionais, deslocando o foco das condições estruturais para o desempenho individual. No caso da formação docente, isso implica a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso educacional, obscurecendo as determinações sociais, políticas e institucionais que atravessam o trabalho docente.

4.3 RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Os dados analisados indicam que a BNC-Formação promove uma reconfiguração da noção de profissionalidade docente, aproximando-a de modelos técnicos e pragmáticos de atuação. A ênfase em competências operacionais, na capacidade de adaptação e na resolução de problemas imediatos contribui para a consolidação de uma concepção de professor como executor de políticas, e não como intelectual crítico, conforme proposto por autores como Giroux (2011) e Nóvoa (2017).

Essa reconfiguração implica uma redução da autonomia pedagógica e uma fragilização do caráter intelectual da docência, uma vez que o professor passa a ser avaliado predominantemente por sua capacidade de cumprir prescrições curriculares e atingir indicadores de desempenho. Tal cenário compromete a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão crítica, na autonomia e no compromisso ético com a transformação social.

Além disso, a centralidade atribuída à formação por competências tende a obscurecer dimensões fundamentais da prática docente, como a reflexão ética, a compreensão das desigualdades sociais e a dimensão política da educação. Assim, a formação proposta pela BNC-Formação apresenta limites significativos no que se refere à promoção de uma educação emancipatória e socialmente comprometida.

4.4 IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os resultados indicam que a BNC-Formação, ao alinhar-se a uma lógica de regulação e padronização, contribui para o fortalecimento de um modelo de formação docente orientado por princípios gerencialistas, em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipatória. Essa orientação tem implicações diretas para as políticas de formação inicial e continuada, bem como para a organização dos cursos de licenciatura e para a atuação docente na Educação Básica.

Ao privilegiar a conformidade a padrões previamente definidos, a política analisada limita as possibilidades de construção coletiva do conhecimento pedagógico e enfraquece o papel das instituições formadoras como espaços de produção crítica do saber. Nesse sentido, os resultados reforçam a necessidade de repensar as políticas de formação docente a partir de uma perspectiva que valorize a autonomia, a diversidade e o compromisso social da educação.

Em síntese, a análise evidencia que, embora a BNC-Formação se apresente como instrumento de qualificação da docência, ela opera, na prática, como mecanismo de regulação e controle, cujos efeitos demandam reflexão crítica e aprofundamento teórico. Tais achados contribuem para o debate acadêmico ao explicitar as tensões entre padronização e autonomia, entre regulação e emancipação, que atravessam as políticas contemporâneas de formação de professores no Brasil.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar criticamente a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), situando-a no contexto das políticas educacionais contemporâneas e examinando suas implicações para a formação docente no Brasil. A partir de uma abordagem qualitativa e documental, ancorada em referenciais teóricos críticos, buscou-se compreender de que modo essa política pública reconfigura os sentidos da docência, da profissionalidade docente e do próprio papel da formação inicial e continuada no sistema educacional brasileiro.

Os resultados evidenciam que a BNC-Formação se insere em um movimento mais amplo de racionalização e padronização das políticas educacionais, fortemente orientado por princípios gerencialistas e por uma lógica de regulação baseada em competências. Tal orientação, embora apresentada sob o discurso da melhoria da qualidade e da eficiência educacional, tende a reduzir a complexidade do trabalho docente,

subordinando-o a parâmetros técnico-instrumentais e a mecanismos de controle que fragilizam a autonomia pedagógica e o caráter crítico da formação.

A análise revelou que a centralidade conferida às competências, aliada à articulação direta com a Base Nacional Comum Curricular, produz um estreitamento conceitual da formação docente, deslocando o foco da formação humana integral para a adequação funcional às demandas do sistema educacional. Esse movimento contribui para a consolidação de uma concepção de docência orientada pelo desempenho e pela mensuração de resultados, em detrimento da construção de uma prática reflexiva, ética e socialmente comprometida.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre as relações entre políticas curriculares, formação docente e regulação educacional, ao evidenciar as tensões existentes entre projetos de formação emancipatórios e modelos orientados pela lógica da performatividade. Ao dialogar com autores críticos do campo da educação, o artigo reforça a necessidade de compreender a formação docente como um processo político e histórico, atravessado por disputas de sentidos e projetos societários distintos.

No plano prático, os resultados indicam a urgência de repensar as políticas de formação docente de modo a fortalecer a autonomia das instituições formadoras, valorizar os saberes profissionais dos professores e promover processos formativos que articulem teoria, prática e reflexão crítica. Tal reposicionamento é fundamental para que a formação docente contribua efetivamente para a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Por fim, reconhece-se que o presente estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza documental, não contemplando a análise empírica das práticas formativas nem a escuta direta de professores e gestores envolvidos na implementação da BNC-Formação. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação por meio de estudos empíricos, estudos de caso e análises comparativas, capazes de ampliar a compreensão sobre os impactos concretos dessas políticas no cotidiano das instituições formadoras e no exercício da docência.

Ao evidenciar as contradições e os desafios que permeiam a política de formação docente no Brasil, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e para a construção de alternativas que reafirmem a educação como direito social, prática emancipatória e compromisso ético com a transformação da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

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

CAPÍTULO 6

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

THE FEMINIZATION OF THE TEACHING PROFESSION AND TEACHER EDUCATION: AN INTERSECTIONAL ANALYSIS OF GENDER RELATIONS IN EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-006>

Luiz Fernando Ridolfi

Izabel Janaina Barbosa da Silva

Heloisa do Rosário

Ronilda Aparecida Teodoro Sobrinho

Maria Wellytha Reis dos Reis

RESUMO

Neste estudo, busca-se empreender uma investigação acerca da reflexão sobre a feminização do magistério em diálogo com as imposições sociais de gênero e seus impactos no cotidiano educativo sob a ótica de um olhar interseccional. Levando em consideração o número majoritário de professoras atuantes da educação, em específico a educação básica, e os aspectos históricos, políticos, ideológicos e culturais que influenciam essa realidade, é notório como as relações de gênero perpetua violências silenciosas e contribui para a desigualdade de acesso a posições em que os cargos de maiores salários são ocupados por homens. Utiliza-se a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica para analisar a condição das mulheres no exercício da profissão docente. Assim, problematizar a trajetória escolar e profissional das mulheres, permite desmistificar e desnaturalizar conceitos e práticas enraizados em contextos de injustiça social e não apenas, promovendo uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas de poder e dominação que as afetam.

Palavras-chave: Feminização do Magistério; Interseccionalidade; Relações de Gênero.

ABSTRACT

In this study, we seek to undertake an investigation into reflection on the feminization of teaching in dialogue with social impositions of gender and their impacts on everyday education from the perspective of an intersectional perspective. Taking into account the majority number of teachers working in education, specifically basic education, and the historical, political, ideological and cultural aspects that influence this reality, it is clear how gender relations perpetuate silent violence and contribute to inequality of access to positions in which the highest-paying positions are occupied by men. Intersectionality is used as a

theoretical-methodological tool to analyze the condition of women in the teaching profession. Thus, problematizing the educational and professional trajectory of women allows us to demystify and denaturalize concepts and practices rooted in contexts of social injustice and beyond, promoting a deeper reflection on the dynamics of power and domination that affect them.

Keywords: Feminization of the Teaching profession; Intersectionality; Gender Relations.

1 INTRODUÇÃO

Ao alargar-se a compreensão sobre a complexidade que permeia a educação brasileira, verifica-se que, o fenômeno está diretamente atrelado às construções sociais, culturais e ideológicas, que nos formam e que impactam diretamente no nosso fazer docente. Construções estas que dizem de um processo histórico da educação brasileira, apontando para o tempo passado e para nosso tempo presente.

O professor, uma vez estando no espaço escolar, tem que lidar com problemas que extrapolam a escola e o fazer pedagógico em si. Trata-se, inclusive, de uma realidade expressa na forma como compreende as profissões e as pessoas que são tidas como ideais para exercê-las. Tal proposição é sustentada naquilo que propõe Louro (2018), quando contribui com as seguintes ponderações:

Como educadoras e educadores precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes. Há que se analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões (Louro, 2018, p. 65).

Como se pode ver, há identidades compreendidas como ideais e legítimas e aquelas percebidas como desviantes. E é importante interrogar como se chega a essas compreensões de legitimidade, de identidade ideal, de quem desvia e por que desvia; buscando entender também as consequências disso, bem como se estabelece esse debate se volta ao processo da feminização do magistério?

De acordo com Brito, Nascimento e Silva (2018), o magistério, principalmente, na Educação Básica, tem um número exacerbado de mulheres exercendo a profissão docente. Esse fenômeno é denominado como feminização, haja vista sua associação aos fazeres que se atrelam ao universo entendido como feminino. Essa identidade feminina, conforme Louro (2018), não por acaso foi entendida como a legítima a ocupar a educação e, em especial, a educação de crianças pequenas. Nesse sentido, é uma identidade não problemática e desviante e, por isso, devida ao espaço escolar.

É tendo como horizonte o cenário apontando, em que a expansão da mão de obra feminina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi possível em função de ser entendida como relacionada ao universo feminino, que pressupõe existir significativos desafios aos docentes do sexo

masculino que nessa esfera atuam. Tais desafios, atrelados às imposições de gênero histórica, social e culturalmente construídas, precisam ser cotidianamente enfrentados pelos professores homens, quando em sua atuação docente no universo infantil; dizendo das relações de poder que permeiam o contexto escolar.

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: de que maneira a feminização do magistério, compreendida à luz da interseccionalidade, contribui para a manutenção de desigualdades de gênero, raça e classe no campo educacional, especialmente no que se refere à formação de professores e à valorização da docência?

A partir dessa problematização, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente o processo de feminização do magistério, articulando-o às relações sociais de gênero sob uma perspectiva interseccional, com ênfase nos seus desdobramentos para a formação de professores e para a organização do trabalho docente na Educação Básica.

Como objetivos específicos, busca-se: 1) discutir os fundamentos teóricos das categorias de gênero, sexualidade e interseccionalidade; 2) compreender os processos históricos e sociais que contribuíram para a feminização do magistério; e 3) refletir sobre os impactos dessas dinâmicas na formação docente e na divisão sexual do trabalho educacional.

Parte-se da tese de que a feminização do magistério, longe de representar apenas uma predominância numérica de mulheres na docência, configura-se como um fenômeno histórico e socialmente construído que, articulado a marcadores interseccionais, contribui para a desvalorização da profissão docente, para a naturalização de papéis de cuidado atribuídos às mulheres e para a reprodução de desigualdades estruturais no campo educacional, inclusive nos processos de formação de professores.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem teórico-analítica, ancorada na revisão de literatura e na análise crítica de produções acadêmicas sobre feminização do magistério, relações de gênero e interseccionalidade. Trata-se, portanto, de uma investigação que não se orienta pela produção de dados empíricos, mas pela problematização conceitual e pela articulação teórica entre diferentes autores e perspectivas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizou-se uma revisão bibliográfica de caráter narrativo, com o objetivo de mapear e analisar contribuições relevantes no campo dos estudos de gênero e educação. A seleção do corpus teórico considerou produções clássicas e contemporâneas, priorizando autores e autoras que discutem as categorias de gênero, sexualidade, divisão sexual do trabalho e interseccionalidade, tais como Judith Butler, Guacira Lopes Louro e Kimberlé Crenshaw, entre outros presentes no referencial do estudo.

Para garantir maior rigor e transparência ao processo de revisão bibliográfica, explicita-se que a busca pelas produções acadêmicas foi realizada em bases de dados reconhecidas no campo científico, dentre as quais se destacam: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O recorte temporal adotado privilegiou publicações compreendidas entre os anos de 2000 e 2025, com ênfase em produções mais recentes (2020–2025), de modo a contemplar tanto referenciais clássicos quanto debates contemporâneos acerca das relações de gênero, interseccionalidade e feminização do magistério.

No que se refere à composição do corpus analítico, foram selecionadas aproximadamente 22 produções acadêmicas, entre artigos científicos, livros, dissertações e teses, considerando critérios de relevância temática, recorrência no campo de estudos e contribuição teórico-analítica para a problemática investigada.

A estratégia de busca envolveu a utilização de descritores como “feminização do magistério”, “gênero e educação”, “interseccionalidade”, “divisão sexual do trabalho docente” e “formação de professores”, combinados para possibilitar a ampliação e refinamento dos resultados.

Ainda que se trate de uma revisão de caráter narrativo, buscou-se conferir maior sistematicidade ao processo por meio da explicitação dos critérios de seleção e análise, bem como pela organização temática das produções examinadas, o que contribui para a consistência e validade analítica do estudo.

Como critérios de seleção, foram considerados: 1) a relevância temática em relação ao objeto investigado; 2) a recorrência e reconhecimento das obras no campo acadêmico; e 3) a capacidade analítica dos textos em contribuir para a compreensão das relações de poder que atravessam a feminização do magistério. O corpus foi composto por livros, artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bases acadêmicas e repositórios institucionais.

A análise do material selecionado foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativo-crítica, buscando não apenas descrever os conceitos mobilizados, mas também estabelecer diálogos, tensões e aproximações entre as diferentes perspectivas teóricas.

Nesse sentido, o estudo orienta-se por um movimento analítico que articula categorias centrais como gênero, sexualidade e interseccionalidade à compreensão histórica e social da docência, com ênfase na problematização das desigualdades estruturais presentes no campo educacional.

Por fim, ressalta-se que o caráter teórico deste trabalho não implica ausência de rigor metodológico, mas sim a adoção de um percurso investigativo fundamentado na coerência analítica, na consistência conceitual e na articulação crítica entre autores, elementos que sustentam a validade e a relevância da pesquisa no âmbito das Ciências Humanas e da Educação.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 ENTRE O MASCULINO E O FEMININO: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS

Conforme destacado, a realidade contemporânea sempre se depara por construções sociais diversas. Estas, historicamente consolidadas, formam e dizem das representações que acercam das mais variadas instâncias, dentre as quais estão as compreensões sobre o gênero, os entendimentos do ser homem, ser mulher, e mesmo daquilo que cabe a cada uma dessas figuras profissionalmente.

Trazer neste artigo alguns apontamentos iniciais sobre as instâncias de sexo, sexualidade e gênero, apontando para uma construção do masculino e feminino e daquilo que os compreende “é uma tentativa de continuar desenrolando esse novelo que a história das relações humanas nos conta sobre a difícil arte de lidar com as diferenças, desde a origem da criação humana” (Ramos, 2011, p. 18).

Culturalmente atravessados desde a mais tenra idade, assumimos papéis, discursos e aprendemos formas de ser e estar no mundo. A partir de padrões cristalizados ao longo do tempo, compreendemos a realidade, somos por ela formados, sofremos os impactos que dizem inclusive do educar e do professorar. É tendo isso em vista que se discute as noções de sexo, gênero e sexualidade; uma vez que dizem diretamente do problema aqui investigado. Tais conceitos, embora se relacionem diretamente, compreendem esferas distintas.

Como mostra Leite Júnior (2008), compreender a categoria sexo remete a formulações construídas ainda no século XVIII, quando foram cientificamente definidas a existência de dois sexos distintos e opostos, cada um possuindo características específicas. Nesse sentido, o que está em questão é a distinção fisiológica dos sujeitos, ou seja, um conjunto de traços específicos de um homem ou de uma mulher a partir das diferenças biológicas, que nessa perspectiva os fariam “opostos”.

Sem se dedicar à perspectiva da oposição, está Senkevics (2011), segundo afirma, sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres. A sociedade, por sua vez, apoia-se nessas diferenças para determinar o que será possível a um sexo e o que será possível a outro.

Em seus estudos, Gonçalves, Faria e Reis (2016) apontam que o sexo biológico de um ser humano é estabelecido pelas características genitárias, “[...] compreende-se por sexo a diferença biológica existente entre homem e mulher, enquanto gênero, por outro lado, é uma construção social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre o feminino e o masculino” (Gonçalves; Faria; Reis, 2016, p. 990).

Essa perspectiva biologicista, como mostra Sayão (2005), teve uma ampla difusão na sociedade, impulsionada por estudos científicos nas mais variadas áreas. Fator que, sob a ótica de Laqueur (2001), demonstra como a “invenção” que a ciência promove sobre os conceitos e as implicações destas em nossas vivências cotidianas. Afinal,

A larga difusão do pensamento que associa o sexo a anatomia e a fisiologia dos corpos possibilitava interpretações de que as diferenças entre os homens e as mulheres nos aspectos cognitivos, comportamentais, bem como as desigualdades sociais seriam consequências de diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes, no sistema hormonal e no corpo de uma forma geral (Sayão, 2005, p. 56).

Apesar disso, como mostra essa mesma autora, “esse debate, que vem se desenvolvendo ao longo dos últimos anos, desafia as verdades sobre o ‘sexo’ e os aspectos naturais ou biológicos do mesmo, ampliando e complexificando o ‘gênero’ como construção social” (Sayão, 2005, p. 55). Isso, contudo, não quer dizer de uma superação significativa.

Mesmo com o avanço da produção teórica, ainda persiste a representação do sexo fora do contexto histórico-cultural, compreendido como um dado biológico que determina a diferença entre o masculino e o feminino. Essa forma de concebê-lo estabelece hierarquias buscando justificativas para as supostas diferenças tomando o corpo como princípio explicativo para as variações nas habilidades e capacidades humanas, o que, em nossos dias, graças à agilidade e força da mídia, repercute de maneira decisiva nas representações acerca dos papéis de homens e mulheres contribuindo sobremaneira para a difusão de ideias essencialistas (Sayão, 2005, p. 55).

É, então, a partir da determinação de sexo e da categorização da humanidade em dois sexos distintos (provocando a dicotomia hierarquizante) que se funda nossa compreensão de mundo, dividindo-o em masculino e do feminino, com a primazia do primeiro (Sayão, 2005). Assim, a compreensão e interpretação do corpo humano estabelece como modelo a existência de dois sexos, que, por suas anatomias diferentes, são compreendidos a partir de dois gêneros opostos (Leite Júnior, 2008).

Partindo desses pressupostos, compreendemos ainda mais sobre essa lógica dicotômica que permeia o corpo humano, atribuindo aos corpos sentidos e significados, formas de fazer e ser, de agir e atuar no mundo. Afinal, como mostra Butler (2019, p. 18), “a formação de um sujeito, requer identificação com o fantasma normativo do sexo”. Este, que por sua vez, diz sobre as características biológicas de homens (masculino) e mulheres (feminino).

Dessa forma, compreendemos a categoria sexo é, desde o início normativa. Algo que a autora, em consonância com Foucault, aponta ser mais que norma, “[...] é uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (Butler, 2019, p. 15).

O ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização se impõe e se realiza (ou fracassa em se realizar) por meio de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, ‘sexo’ é um constructo ideal forçosamente materializado ao longo do tempo. Não se trata de um simples fato ou uma condição estática do corpo, mas de um processo no qual normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e alcançam essa materialização com uma reiteração forçada dessas normas (Butler, 2019, p. 16).

Assim, compreende que, a partir da biologia, os sexos foram definidos, entendidos como opostos, compreendidos através de normas que regulam. E essa normatividade, nada mais é do que o conjunto de arranjos sociais que consideram as questões genitais, entre outras, para ditar os fatores determinantes sobre

o que é cabível aos sexos; inclusive o que é cabível quanto a ser docente e onde ser docente.

Esse lugar de cada sujeito e as relações que são estabelecidas entre eles (homens e mulheres), como afirma Ramos (2011, p. 115) precisa ser compreendido de modo amplo, afinal “[...] é importante observar não exatamente seus sexos, e sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos e nesse sentido, gênero, então, será um conceito fundamental para o entendimento dessas construções”.

3.2 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO GÊNERO

A categoria gênero, trata-se de uma compreensão construída historicamente, em processos de modulação e regramento, como mostra Leite Júnior (2008). Trata-se de contexto em que:

As identidades serão construídas, ideias e comportamentos serão naturalizados e/ ou patologizados, desejos serão cientificamente classificados e politicamente hierarquizados, e a busca pelo “verdadeiro sexo” terá um lugar de destaque na formação desta nova maneira de pensar, lidar, sentir, organizar, vivenciar ou mesmo discutir o sexo: a chamada “sexualidade” (Leite Júnior, 2008, p. 57).

Nesse sentido, gênero refere-se às características socialmente construídas, aos comportamentos, às expressões e aos papéis atribuídos a indivíduos com base em seu sexo biológico. É a forma como a sociedade define e estabelece padrões, “determina” o que é ser homem ou mulher. Conforme Sayão (2005) *apud* Izquierdo (1994), a sociedade, estrutura-se a partir da noção gênero, que é encarado de maneira binária e oposta. Dessa forma, ao garantir o antagonismo dos sujeitos a partir do gênero, garante-se também os papéis opostos a que cada um se volta.

A sociedade está estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana e o que produz e administra a riqueza mediante a força vital dos seres humanos. São as mulheres que se dedicam à reprodução da vida e essas são atividades caracterizadas como prestação de serviços às pessoas, atendendo genericamente à vida humana [...] se enquadram nesse perfil: enfermeiras, professoras e outras. O setor reprodutivo se organiza em condições de dependência do setor produtivo, que é dominante, muito embora tais setores não sejam autônomos entre si. A desigualdade se evidencia, para Izquierdo (1994), em função de que as atividades femininas possuem menor poder e prestígio em relação às masculinas, independentemente dessas funções serem exercidas por homens ou mulheres (Sayão, 2005, p. 45).

Sendo assim, esses sujeitos, entendidos a partir do binarismo masculino/feminino historicamente construído, sofrem determinações de diversas ordens. Elas repercutem nos lugares que devem ocupar, nas formas com que devem proceder, se trajar ou mesmo construir suas identidades e isso, inclusive, no âmbito profissional. Essas determinações (inclusive, profissionalmente), enfim, sinalizam o que lhes cabe dentro das relações de poder que compõem nossa sociedade no tocante ao gênero.

Essa compreensão é também partilhada por Oliveira, Junio e Prata (2021, p. 14), autores que destacam o gênero como construção acerca “do que é ser homem ou ser mulher”. É importante lembrar, conforme defendem os mesmos autores, que “[...] essas construções se modificam de acordo com o tempo

e espaço em que são arquitetadas e pressupõem as vivências de relações sociais de sexo nos diversos espaços e contextos (família, trabalho, igreja, literatura, escola, linguagem, territórios etc.), imbricadas em relações de poder” (Oliveira, Junio; Prata, 2021, p. 14).

Ainda segundo estes autores, essas construções determinam de forma assimétrica as posições econômicas, sociais, políticas, produzindo hierarquias entre os sujeitos e grupos a partir das diferenças que possuem (gênero, cor, sexualidade, religião, etnia, escolaridade, classe, entre outros).

Dessa forma, segundo Joaquim Ramos (2011), sem desconsiderar a dimensão biológica, é necessário que entendamos gênero para além dos determinismos biológicos, que ainda hoje tratam de comportamentos culturais/sociais como se fossem inatos, isto é, determinados pela condição biológica sinalizada pela genitália.

Como propõe o autor, entender gênero dessa forma, permite um deslocamento importante no que diz respeito ao reconhecimento das identidades, às reflexões de nossas condutas e comportamentos; possibilitando perceber as construções que atravessam a sociedade e seus sujeitos para, assim, julgá-las criticamente.

Tal análise permite compreender, por exemplo, como a estruturação de uma sociedade machista¹ e patriarcal² marca os corpos dos sujeitos. Marcas estas, presentes desde o ventre materno, já carregado de simbolismos (Louro, 1997). Como mostra esta autora, é importante lembrar que

Ao dirigirmos o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sem os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 1997, p. 6).

Esse caráter determina as expectativas de comportamento para homens e mulheres. Expectativas que, culturais e históricas, (re)produzem as desigualdades e exclusões enfrentadas pelos sujeitos cotidianamente em função dos estereótipos de gênero.

Por fim, ressalta-se que compreender as identidades, tanto de gênero como as sexuais, se entrelaçam, apesar de serem distintas.

Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.) (Louro, 1997, p. 9).

¹ Conforme assinalam Drumont (1980, p. 2), trata-se de sociedade onde o homem é conhecido por ocupar um lugar de poder e superioridade em relação à mulher, com um mecanismo de dominação e posse sobre ela.

² Segundo Araújo (2021), em linhas gerais, podemos compreender como patriarcal a maneira de organização da sociedade na qual prevalecem as relações de poder e domínio dos homens em relação às mulheres, significando a dominação masculina e opressão feminina.

É tendo em vista também essa gama de possibilidades identitárias, que a seguir destaca-se uma outra categoria, a sexualidade.

3.3 SEXUALIDADE E SEUS APONTAMENTOS

Como mostra Silva (2022, p. 24) ao suportar-se em Louro, ainda que parta-se da compreensão de que sexo se refira às definições postas pela identificação do órgão genital (masculino e feminino), “[...] entendemos que a sexualidade está ligada a tudo aquilo que somos capazes de sentir e expressar afetiva e sexualmente”. Dessa forma, para além de um plano objetivo e concreto, “[...] podemos dizer que a sexualidade é a energia que motiva o encontro ao amor, ao contato com o(a) outro(a), à intimidade. Influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações”.

É a partir dessa perspectiva que encontra as considerações de Louro *et al.* (2018), autora que destaca ainda o fato de a sexualidade não ser apenas uma questão pessoal, mas social e política. Nesse sentido, assim como a noção de gênero, a dimensão da sexualidade coloca-se como construção social, histórica, que está localizada em um espaço-tempo e que impacta em nossa vivência individual. Dessa forma, longe de ser algo inerente ao ser humano, como algo de própria natureza, a sexualidade é uma construção que se dá ao longo de toda a vida.

Ainda de acordo com a autora, “[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções” (LOURO *et al.*, 2018, p. 5). Dito isso, se pode perceber que encarar a sexualidade como algo natural seria ancorar-se na suposição de que todos viveram nossos corpos, universalmente, da mesma forma. Compreender as dimensões de sexualidade diz também do entendimento sobre as tantas possíveis formas de se viver e construir a identidade, o gênero e as práticas sexuais; seja ela com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos e/ou mesmo sem quaisquer parceiros (Louro, 1997).

Acontece que, apesar do amplo leque de sexualidades, modos de se relacionar e de identidades de gênero, muitos também são os modos de invisibilização e discriminação dos sujeitos compreendidos como diferentes, os dissidentes da norma. A compreensão dessas categorias nos leva ao entendimento mais amplo de nossa sociedade. Esta, como mostram Duarte e Jucá (2020), ainda não está disposta a romper com os padrões deterministas. Na verdade, ao contrário, coloca-se no sentido de silenciar o que deles foge, algo inclusive vivenciado no espaço escola.

Na instituição escolar, assim como em tantos outros espaços de nossa sociedade, mostra Silva (2022), não faltam posturas de violação, segregação e exclusão daqueles que ao enfrentando as normas impostas são ditos como “anormais”, “sub-humanos”, pertencentes a “categorias tidas como diferentes e incomuns”. A essas pessoas resta o “afastar-se delas e ainda tratá-las como perigosas e más. Quase sempre deixam de ser vistas em sua totalidade [...]” (Duarte; Jucá, 2020, p. 492).

A sexualidade, desse modo, trata-se de uma construção social sustentada por crenças, comportamentos, relações e identidades moldadas ao longo da história. E, como mostra Louro (1997), é preciso que a consideremos enquanto construção (assim como gênero) que não é dada ou acabada em um determinado momento.

Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 1997, p. 9).

Essa é a mesma compreensão de Goellner (2003), *apud* Sayão (2005, p. 210), para quem “Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno”. É, portanto, a imagem que dele produzimos socialmente “os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam”. Assim, concordamos com Sayão (2005, p. 47), de que “é preciso, portanto, desconstruir ideias incorporadas de maneira acrítica porque masculino/feminino não são entidades isoladas que possuem somente funções pré-determinadas pelo universo cultural”.

Entende que, apesar das normas e tentativas de encaixes estabelecidos, há quem faça enfrentamentos. Há e haverá aqueles que têm ousadia para (re)pensar, (re)ver e (re)construir possibilidades. Estes, por ousarem, adentram os espaços inesperados, assumem “diferentes funções”, desafiam o legítimo; não sem sofrer as consequências de um processo histórico e não apenas.

Embora os aportes teóricos mobilizados permitam compreender o gênero como construção social e histórica, é necessário tensionar tais perspectivas, evitando uma leitura exclusivamente descritiva ou consensual. Nesse sentido, diferentes matrizes teóricas produzem interpretações distintas, e por vezes conflitantes acerca das relações de gênero e suas implicações no campo educacional.

A abordagem performativa proposta por Judith Butler enfatiza o caráter discursivo e normativo do gênero, compreendendo-o como resultado de práticas reiteradas que produzem os sujeitos e regulam suas identidades. Nessa perspectiva, a docência feminizada pode ser interpretada como efeito de normas sociais que reiteram a associação entre feminino, cuidado e educação. Contudo, essa leitura, ao privilegiar os processos discursivos, pode incorrer no risco de secundarizar as condições materiais que sustentam tais desigualdades.

Por outro lado, abordagens de caráter materialista como aquelas presentes em estudos sobre divisão sexual do trabalho destacam que a feminização do magistério está diretamente relacionada às dinâmicas econômicas, à desvalorização histórica do trabalho docente e à inserção subordinada das mulheres no mercado de trabalho.

Sob essa ótica, a docência, especialmente na educação básica, passa a ser compreendida não apenas como espaço de construção identitária, mas como campo atravessado por relações estruturais de exploração

e desigualdade. Essa tensão entre perspectivas evidencia que a compreensão da feminização do magistério não pode se restringir nem ao plano discursivo nem ao exclusivamente material.

Ao contrário, exige uma articulação entre essas dimensões, de modo a apreender como normas de gênero e estruturas socioeconômicas operam conjuntamente na produção e manutenção das desigualdades no campo educacional. É justamente nesse ponto que a interseccionalidade se mostra fundamental, ao possibilitar uma leitura mais complexa e integrada dessas múltiplas determinações.

3.4 UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

É comum que se pense que essas diferenças de gênero são naturais e determinadas pelos corpos. Contudo, os estudos de gênero nos mostram justamente que essas diferenças são fruto de uma construção social, que leva em consideração não só as diferenças de sexo, como de classe e raça.

Chama-se a atenção aqui para a questão da interseccionalidade, conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, termo cunhado pela estudiosa Kimberlé Crenshaw, em 1989, embora outras feministas negras já o utilizassem.

Nessa perspectiva, compreendê-la como uma forma entender e explicar os problemas sociais e estruturais e suas dinâmicas, que se perpetuam e interagem a partir de múltiplos eixos. Ao cunhar o termo interseccionalidade, Crenshaw trouxe grandes contribuições para o campo acadêmico e não apenas, haja vista que o seu trabalho inovador fez muito mais que isso. O artigo *Mapping the Margins* identifica um marcador importante que mostra não apenas crescente aceitação da interseccionalidade nos meios acadêmicos, mas também como essa aceitação reconfigurou a interseccionalidade como uma forma de investigação e práxis críticas.

O entendimento e o uso da interseccionalidade, é amplo e heterogêneo, para além de conceito, pode-se considerá-la como uma prática. Preocupada com a inclusão, com o alarmante nível de desigualdade social, com a discriminação e a forma brutal no qual o sistema opressor opera em diferentes eixos, a interseccionalidade debruça significativamente no combate às trágicas consequências em que as estruturas dominantes age estrategicamente excluindo, discriminando, oprimindo e marginalizando os menos favorecidos. Operando e controlando também várias instituições em diferentes esferas.

É então que começa a entender a importância de refletir sobre o processo da feminização do magistério e compreender como se estabelecem essas relações de poder entre os gêneros, em espaços públicos e privados, na educação, no que tange a divisão sexual do trabalho, entre outros. Segundo os escritos de Feitosa (2017), é importante compreender que:

A análise da transformação do magistério em trabalho de mulher tem necessariamente que considerar, além do momento em que ela se torna a aluna, a futura professora, bem como examinar a gênese, o início do processo em que as mulheres começam os estudos nas escolas destinadas a formar docentes: a Escola Normal (Feitosa, 2017, p. 7).

Como afirma Sousa (2011), até esse momento a educação era voltada para os homens de elite. As mulheres não tinham participação ativa na sociedade no âmbito profissional, mesmo no contexto educativo. Enquanto os homens assumiam a docência como trabalho e participação na sociedade, as mulheres ficavam quase que restritas aos cuidados da casa, dos filhos e da família. É perceptível como essa nova configuração social, impactou na formação de professores. O acesso às escolas normais de acordo com Tanuri (2000), criadas em 1874 para a formação docente, não era restrito a apenas um sexo.

Ela não se voltava a formar exclusivamente mulheres docentes. Sua estruturação era pensada para a formação de homens e mulheres. Entretanto, as instituições acabaram por receber e formar muito mais mulheres que homens. Afinal, como mostra essa mesma autora, eram escolas em contextos de compreensão da docência sob perspectiva já feminizante e de postos de trabalho mais atraentes para homens (e inacessíveis para as mulheres), frutos da urbanização e industrialização citadas.

Nesse sentido, ainda que a herança de uma escola que teve sua gênese sob uma perspectiva masculina tenha deixado traços que refletem ainda em pleno século XXI (Feitosa, 2017), a docência atual faz-se com sólidos contornos femininos. De modo que:

Atualmente, é bem rara a participação masculina na Educação [...] esse papel foi relegado à mulher, e ela e a sociedade assim o assumiram. De modo geral, na docência, é comum encontrar homens atuando a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Lira; Bernardim, 2015, p. 88).

Trata-se, como mostra Bonifácio (2019), de tarefas associadas a uma imagem ideal de ocupação, que reforça a segregação sexual; algo especialmente destacado na Educação Infantil. Nessa modalidade existem componentes como cuidar, dar banho, limpar crianças e isso “[...] subsidia a reconstrução de definição como trabalho de mulher, pois é atrelado à maternagem e a visão de seres dóceis e protetores. É como associar o cuidar de crianças à função de quem se presta a ela com menor qualificação e menor valor do que os outros trabalhos” (Bonifácio, 2019, p. 82).

Foi na busca então do entendimento acerca do processo de feminização do magistério, e da gênese destacada por Feitosa (2017), que se volta nosso olhar para as afirmações de Souza e Giroto (2019, p. 5), para quem a feminização do magistério consolidou-se como algo perceptível no final do século XIX, devido ao “processo gradativo de urbanização e industrialização, pelo adensamento das atividades capitalistas, influenciando na educação que se aliava ao desejo de modernização da classe dominante”. Esse movimento foi um importante fator a contribuir para a inserção de mulheres na área da educação, que buscaram nela se profissionalizarem.

Essa feminização se mostrou em muitos momentos como a única possibilidade para as mulheres saírem do âmbito do privado e ocuparem, ainda que não satisfatoriamente, os espaços públicos. Atribui-se a esse processo impactos na desvalorização da profissão, sobretudo relacionada a educação básica. O trabalho reprodutivo se confunde com a profissão docente, recolocando a mulher em tal espaço. Espaço esse de cuidado, de ensino de valores, de atendimento às demandas fisiológicas das crianças, entre outras funções. A naturalização do papel da mulher na sociedade, que impõe padrões, formas de ser e agir, a qual exemplificamos em outro momento com a maternidade, faz com que as mulheres somente se sintam completas quando realizam esse papel (Antunes; Accorssi, 2019, p. 12).

As referidas autoras, ressaltam ainda que, por mais que as mulheres tenham rompido com certos estereótipos e avançado em busca de formação e profissionalização, elas têm dificuldades para ocupar espaços públicos não por incompetência, mas porque, sendo ainda as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico, pelo cuidado do outro, não consegue sair das paredes dos seus lares para buscar novas colocações.

Assim, a notoriedade à interseccionalidade, não apenas por permitir compreender sobre a forma de funcionamento de um sistema com vários eixos que se articulam e interagem, mas também, por nos possibilitar criar estratégias e ferramentas de enfrentamentos.

Propõe ainda uma reflexão crítica sobre as nossas ações, sobre as relações de gênero, a categoria mulher e suas complexidades, bem como a de raça, classe, entre outras. Segundo os escritos de Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Nessa perspectiva, se pode compreendê-la como uma forma entender e explicar os problemas sociais e estruturais e suas dinâmicas, que se perpetuam e interagem a partir de múltiplos eixos.

Levando em consideração a existência da interseccionalidade desde antes do fim da década de 1980 e do início da década de 1990, quando foi nomeada, suas ideias centrais baseiam-se na desigualdade social, no poder, na relacionalidade, no contexto social, na complexidade e na justiça social. Foram elaboradas no contexto de movimentos sociais que enfrentaram as crises de seu tempo, sobretudo os desafios de colonialismo, racismo, sexismo, militarismo e exploração capitalista.

Nesse contexto, uma vez que as mulheres de cor foram afetadas não apenas por um desses sistemas de poder, mas pela convergência entre eles, elas criaram movimentos autônomos que expuseram as ideias centrais da interseccionalidade, embora usando vocabulários diferentes.

Ressalta-se que, com o intuito de capturar a interação entre diferentes formas de subordinação, e constitui importante ferramenta teórico-metodológica no campo dos estudos feministas, a interseccionalidade tenta dar conta das diferenças existentes entre as mulheres, de forma a tornar as pautas mais inclusivas e não apenas.

O termo diz respeito a dimensão individual das opressões sofridas pelas mulheres, uma vez que

essas não recaem sobre todas as mulheres de forma igual. Por exemplo, as mulheres negras, além das violências de gênero sofrem também com racismo e exploração de classe.

Assim como não são as mesmas pressões vividas pelas mulheres lésbicas e/ou pobres. Ou seja, é preciso que se compreenda que o “Feminismo Interseccional” analisa as relações de poder e dominação/exploração articulando as discriminações de gênero, homofobia, racismo e exploração de classe, ou seja, considerando as diferentes opressões que constituem tais marcadores sociais de diferenças, problemática a ser discutida em outra oportunidade (Crenshaw, 2002).

Observa-se, assim, a importância de ampliar ainda mais o olhar para a “divisão sexual do trabalho”. Compreender como se estabelecem essas relações de poder entre os gêneros, haja vista que essa compreensão, no leva a questionar se os valores socialmente designados para as atividades atribuídas às mulheres e aos homens na sociedade têm o mesmo valor e o mesmo reconhecimento.

É notório que “existem vários mecanismos que tentam manter as mulheres presas ao âmbito do privado e que as limitam da conquista de sua autonomia. Também é frequente a opressão relacionada ao ideal de maternidade, este como lugar central das mulheres na sociedade, sob constante controle de instituições, inclusive o Estado, quando interfere, por exemplo, em políticas sobre nossos corpos, sexualidade e direito de escolha” (Accorssi; Antunes, 2019, p. 8).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida evidencia que a feminização do magistério, embora frequentemente interpretada como um dado quantitativo, isto é, a predominância numérica de mulheres na docência, constitui, na realidade, um fenômeno estrutural, historicamente produzido e continuamente reatualizado nas dinâmicas contemporâneas do trabalho educacional. Tal constatação corrobora a tese de que a docência, especialmente na Educação Básica, permanece atravessada por construções sociais de gênero que associam o feminino ao cuidado, à afetividade e à vocação (Louro, 2018; Sayão, 2005).

Resultados de estudos recentes indicam que, entre 2023 e 2026, essa associação não apenas persiste, mas é ressignificada no interior de políticas educacionais marcadas pela lógica neoliberal, nas quais a intensificação do trabalho docente convive com discursos que reforçam a ideia de “missão” ou “dom” feminino para ensinar. Esse movimento contribui para a naturalização da precarização da profissão, uma vez que desloca o foco das condições materiais de trabalho para atributos subjetivos das docentes, reforçando processos históricos de desvalorização (Antunes; Accorssi, 2019; Silva, 2023).

Nesse sentido, observa-se que a feminização do magistério está diretamente vinculada à divisão sexual do trabalho, conforme apontam análises contemporâneas que destacam a permanência de uma hierarquização entre atividades consideradas masculinas e femininas. Tal hierarquização se expressa tanto na organização interna das instituições escolares quanto na valorização social diferenciada entre níveis de

ensino, sendo a Educação Infantil e os anos iniciais mais feminizados os menos prestigiados (Tanuri, 2000; Souza; Giroto, 2019).

A partir de uma perspectiva interseccional, os resultados tornam ainda mais evidente que as desigualdades no campo da docência não se distribuem de forma homogênea entre as mulheres. Ao contrário, estudos recentes apontam que docentes negras, periféricas e pertencentes às classes populares enfrentam condições mais intensas de precarização, caracterizadas por sobrecarga de trabalho, menor acesso a oportunidades de formação continuada e maior exposição a contextos institucionais adversos (Crenshaw, 2002; Silva, 2024).

Essa constatação reforça a importância da interseccionalidade como ferramenta analítica, ao permitir compreender como múltiplos eixos de subordinação gênero, raça e classe operam de forma simultânea e interdependente na produção das desigualdades educacionais. Conforme destacam estudos recentes, a ausência dessa abordagem nos processos formativos contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que invisibilizam tais desigualdades, limitando o potencial crítico da formação docente (Oliveira; Junio; Prata, 2021; Santos, 2025).

Outro aspecto relevante evidenciado na análise refere-se à persistência de discursos naturalizantes que associam o feminino à docência, mesmo diante dos avanços teóricos promovidos pelos estudos de gênero. Conforme argumenta Butler (2019), o gênero opera como uma norma regulatória que se materializa por meio da repetição de práticas sociais, o que ajuda a explicar a permanência de determinadas expectativas em relação ao papel das mulheres na educação.

Nesse contexto, pesquisas recentes indicam que tais discursos continuam influenciando a escolha profissional, a organização do trabalho pedagógico e a distribuição de funções no interior das instituições escolares. A baixa presença masculina na Educação Infantil, por exemplo, permanece atravessada por processos de estranhamento e vigilância simbólica, evidenciando que a divisão sexual do trabalho docente segue operando como mecanismo de regulação social (Lira; Bernardim, 2015; Ferreira, 2023).

Do ponto de vista teórico, os resultados apontam para a necessidade de superar a dicotomia entre abordagens que privilegiam a dimensão discursiva do gênero e aquelas que enfatizam sua materialidade. Estudos recentes têm defendido uma perspectiva integradora, na qual o gênero é compreendido simultaneamente como construção simbólica e como elemento estruturante das relações socioeconômicas (Butler, 2019; Gonzalez Rey, 2002; Almeida, 2024).

Essa articulação revela-se fundamental para compreender por que, apesar da ampliação dos debates sobre diversidade e inclusão, a docência continua sendo socialmente desvalorizada. Os resultados indicam que tal desvalorização decorre tanto de condições materiais como baixos salários e precarização quanto de um imaginário social que associa o trabalho docente a atributos considerados femininos e, portanto, historicamente subalternizados (Rosemberg, 2001; Bonifácio, 2019).

Adicionalmente, observa-se que a incorporação das temáticas de gênero e interseccionalidade na formação docente ainda ocorre de forma incipiente e fragmentada. Estudos recentes apontam que, embora haja avanços no plano discursivo, tais temáticas nem sempre se traduzem em práticas pedagógicas efetivas, o que limita seu potencial transformador (Silva, 2022; Costa, 2025).

Diante desse cenário, os resultados indicam a necessidade de uma reconfiguração dos processos formativos, de modo a incorporar, de forma transversal e crítica, a perspectiva interseccional. Tal reconfiguração implica não apenas a inclusão de conteúdos específicos, mas a revisão das bases epistemológicas que sustentam a formação docente, visando à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Por fim, a análise evidencia que a feminização do magistério permanece como um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual se articulam processos históricos de desigualdade e resistências contemporâneas. Sua problematização, à luz de abordagens críticas e interseccionais, revela-se fundamental para a construção de uma educação que não apenas reconheça, mas enfrente as desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste estudo permitiu compreender melhor os atravessamentos de gênero que permeiam o universo feminino e tudo que está atrelado a ele. Ampliamos ainda mais o olhar para papel da mulher na educação, entendendo que a feminização no magistério não se resume ao número majoritário de mulheres exercendo a profissão docente, mas que perpassa esse aspecto, a saber, a desvalorização da mão de obra feminina.

Em um contexto social de dominação, subordinação, exclusão e desigualdade, papéis sociais são definidos e marcados como devidos. As formas de ser e estar no mundo possíveis são anunciadas e isso diz também dos trabalhos considerados legítimos a cada sexo.

À luz das reflexões desenvolvidas, sustenta-se que a feminização do magistério não pode ser compreendida como um fenômeno meramente quantitativo, restrito à predominância numérica de mulheres na docência, mas como uma construção histórica, social e política profundamente imbricada em relações de poder que articulam gênero, classe e raça.

Tal processo, longe de representar avanço automático na inserção feminina no mundo do trabalho, revela-se atravessado por mecanismos de desvalorização profissional, naturalização do cuidado como atributo feminino e reprodução de desigualdades estruturais no campo educacional.

Nesse sentido, ao incidir diretamente sobre a organização do trabalho docente e sobre os processos de formação de professores, a feminização do magistério contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas e materiais que posicionam a docência, especialmente na Educação Básica, em um lugar

socialmente desprestigiado. Essa dinâmica evidencia que as desigualdades de gênero na educação não se sustentam apenas por normas culturais, mas também por estruturas históricas que regulam o valor social do trabalho e dos sujeitos que o exercem.

Dessa forma, defende-se que a incorporação de uma perspectiva interseccional na análise e na formação de professores não constitui apenas uma possibilidade teórica, mas uma necessidade política e epistemológica. Trata-se de reconhecer que os processos formativos, ao desconsiderarem as múltiplas determinações que atravessam a docência, tendem a reproduzir as mesmas desigualdades que deveriam problematizar.

Assim, mais do que descrever a feminização do magistério, é imprescindível tensioná-la criticamente, de modo a contribuir para a construção de práticas formativas e educacionais comprometidas com a equidade, a justiça social e a transformação das relações de poder que estruturam o campo educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thiago Nicolau Ferreira de; ALVES, Amone Inácia. Homens pedagogos: o trabalho docente na educação infantil. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 20, 2022.

ANTUNES, Lauren; ACCORSSI, Aline. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 49-60, 2019.

ARAÚJO, Lorna Beatriz Negreiros de. Das origens do patriarcado ao surgimento do movimento feminista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 1863-1881, mar. 2022.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengsternberg. **A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

BRITO, Andrieli; NASCIMENTO, Fernanda Carolline; SILVA, Monique Soares. A escassez da figura masculina na educação infantil. **Revista Communitas**, v. 2, n. 4, p. 307-330, 2018.

DUARTE, Jessyca Barbosa; JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. In: GOMES, Izandra Falcão; MEDEIROS, Jarles Lopes de; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de (org.). **Políticas educacionais: debates sobre formação docente, currículo e didática**. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 478-495.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, 1980.

FEITOSA, Ana Regina de Azevedo. Quando o magistério passa a ser trabalho de mulher. **Jamaxi**, v. 1, n. 1, 2017.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes. Olhares de professores homens. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, 2016.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 545-570, 2017.

LEITE JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**. 2008. Tese (Doutorado) – PUC-SP.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BERNARDIM, Geovana. O profissional do gênero masculino. **Poiésis**, v. 9, n. 15, p. 80-97, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens**. 2011. Dissertação – PUC Minas.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente**. 2005. Tese – UFSC.

SENKEVICS, Adriano. A feminização do magistério. **Ensaio de Gênero**, 2011.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Israel Junior Pimenta da. **Por uma matemática fora do armário**. 2022. TCC – UEMG.

SOUSA, Fernando Santos. **Gênero e trabalho pedagógico**. 2011. TCC – Universidade de Brasília.

SOUZA, Saulober Tarsio de; GIROTTO, Kênia Marcia Rodovalho. Feminização do magistério. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 41, p. 1-20.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA INTERCULTURALIDADE

TEACHER TRAINING AND POST-CRITICAL CURRICULUM THEORIES: CONTRIBUTIONS TO STRENGTHENING INTERCULTURALITY

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-007>

Jenaide Rodrigues Vieira

Luiz Fernando Ridolfi

Rita de Kassia de Oliveira Nascimento

Marina Witt Stoberl

Gerson Menezes Velloso

RESUMO

O debate contemporâneo sobre currículo e formação docente tem evidenciado a necessidade de problematizar as relações entre conhecimento, poder, cultura e identidade no contexto educacional. Nesse cenário, as teorias pós-críticas do currículo emergem como importantes referenciais analíticos para compreender os processos de produção e legitimação dos saberes escolares, bem como as dinâmicas de inclusão e exclusão presentes nas práticas pedagógicas. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das teorias pós-críticas do campo curricular para o fortalecimento da interculturalidade na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de caráter teórico, fundamentada em autores do campo dos estudos curriculares e da educação intercultural. A análise evidencia que as abordagens pós-críticas ampliam o debate curricular ao incorporar categorias como identidade, diferença, cultura, gênero, raça e etnia, tensionando concepções universalizantes de conhecimento e abrindo espaço para perspectivas pedagógicas mais inclusivas e plurais. Nesse sentido, tais teorias contribuem para a construção de processos formativos comprometidos com a valorização da diversidade cultural e com a promoção de práticas educativas interculturais. Conclui-se que a articulação entre formação de professores, teorias pós-críticas do currículo e interculturalidade constitui um campo fecundo para a construção de uma educação democrática, crítica e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação de professores; Teorias pós-críticas do currículo; Interculturalidade; Educação intercultural; Currículo.

ABSTRACT

The contemporary debate on curriculum and teacher training has highlighted the need to problematize the relationships between knowledge, power, culture, and identity in the educational context. In this scenario, post-critical theories of curriculum emerge as important analytical references for understanding the processes of production and legitimization of school knowledge, as well as the dynamics of inclusion and exclusion present in pedagogical practices. The present study aims to analyze the contributions of post-critical theories in the field of curriculum to the strengthening of interculturality in teacher training. This is a qualitative research study, developed through a theoretical literature review, based on authors in the field of curriculum studies and intercultural education. The analysis shows that post-critical approaches broaden the curricular debate by incorporating categories such as identity, difference, culture, gender, race, and ethnicity, challenging universalizing conceptions of knowledge and opening space for more inclusive and pluralistic pedagogical perspectives. In this sense, such theories contribute to the construction of educational processes committed to valuing cultural diversity and promoting intercultural educational practices. It can be concluded that the articulation between teacher training, post-critical theories of curriculum, and interculturality constitutes a fertile field for the construction of a democratic, critical, and socially referenced education.

Keywords: Teacher training; Post-critical theories of curriculum; Interculturality; Intercultural education; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

As transformações socioculturais, políticas e epistemológicas que marcam a contemporaneidade têm provocado profundas reconfigurações no campo educacional, especialmente no que se refere às discussões sobre currículo e formação de professores. Em um contexto caracterizado pela intensificação das desigualdades sociais, pela emergência de identidades plurais e pela crescente visibilidade de grupos historicamente marginalizados, torna-se imprescindível problematizar as bases epistemológicas que sustentam os processos de ensino, aprendizagem e organização curricular.

Nesse cenário, as teorias pós-críticas do currículo têm se consolidado como importantes referenciais analíticos para compreender as relações entre conhecimento, poder, cultura e identidade no interior das instituições educativas. Historicamente, o campo curricular foi marcado por diferentes paradigmas teóricos. As primeiras formulações, vinculadas às perspectivas tecnicistas e racionalistas do século XX, concebiam o currículo como um instrumento de planejamento e organização do ensino, orientado pela lógica da eficiência e da transmissão de conteúdos.

Posteriormente, a emergência das teorias críticas, influenciadas pelo pensamento marxista e pela Sociologia da Educação, passou a compreender o currículo como espaço de disputa ideológica e de reprodução das desigualdades sociais, evidenciando a relação entre educação, poder e estrutura social (Apple, 2006; Bourdieu; Passeron, 2014). Nessa direção, autores como Paulo Freire contribuíram significativamente para o deslocamento do debate curricular ao enfatizar a dimensão política da educação e a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a emancipação dos sujeitos.

A partir das últimas décadas do século XX, contudo, novas perspectivas teóricas passaram a questionar os pressupostos universalistas presentes tanto nas abordagens tradicionais quanto nas críticas do currículo. As chamadas teorias pós-críticas emergem nesse contexto, fortemente influenciadas por correntes pós-estruturalistas, estudos culturais, teorias feministas, estudos pós-coloniais e teorias queer.

Essas abordagens ampliam o escopo das análises curriculares ao incorporar categorias como identidade, diferença, gênero, raça, etnia e cultura, deslocando o foco das estruturas exclusivamente econômicas para as múltiplas formas de produção de subjetividades e de hierarquização social presentes nos processos educativos (Silva, 2016).

Nesse sentido, o currículo deixa de ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos e passa a ser entendido como um campo discursivo no qual diferentes saberes, valores e perspectivas culturais são selecionados, legitimados ou silenciados. Como destacam estudos recentes sobre teorias curriculares, o currículo constitui uma construção histórica e social permeada por disputas simbólicas e políticas que refletem interesses e projetos de sociedade distintos. Dessa forma, analisar o currículo implica compreender as dinâmicas de poder que orientam a produção e a circulação dos conhecimentos escolares.

Paralelamente a esse movimento teórico, o debate sobre interculturalidade tem ganhado crescente relevância no campo educacional. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades e por uma diversidade cultural cada vez mais visível, a interculturalidade emerge como uma perspectiva que busca promover o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo a pluralidade de saberes e experiências que constituem os contextos educativos. Diferentemente de abordagens meramente multiculturalistas, que frequentemente se limitam ao reconhecimento superficial das diferenças culturais, a interculturalidade propõe um Projeto Político-Pedagógico orientado para a transformação das relações de poder e para a construção de práticas educativas inclusivas e democráticas.

Pesquisas recentes têm enfatizado que a incorporação da perspectiva intercultural no currículo exige a revisão de paradigmas epistemológicos e pedagógicos que historicamente privilegiaram visões eurocêntricas e universalizantes do conhecimento. Nesse sentido, estudos contemporâneos apontam que pensar um currículo intercultural implica reconhecer a diversidade de sujeitos, identidades e saberes

presentes nos espaços educativos, bem como promover práticas pedagógicas capazes de valorizar essas múltiplas formas de conhecimento.

Tal perspectiva torna-se especialmente relevante no contexto da formação de professores, uma vez que os processos formativos desempenham papel central na construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais e às demandas sociais contemporâneas.

No âmbito da formação docente, o diálogo com as teorias pós-críticas do currículo revela-se particularmente fecundo, pois permite problematizar concepções homogêneas de conhecimento e de ensino, incentivando abordagens pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural e as múltiplas identidades presentes na escola.

A incorporação dessas perspectivas contribui para a construção de processos formativos mais reflexivos, nos quais os futuros professores são instigados a questionar os fundamentos epistemológicos do currículo e a desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a valorização da diferença.

Apesar dos avanços teóricos e das discussões presentes na literatura educacional, ainda se observa a necessidade de aprofundar o debate acerca das articulações entre formação de professores, teorias pós-críticas do currículo e interculturalidade. Em muitos contextos educacionais, os currículos formativos ainda permanecem ancorados em concepções tradicionais de ensino, pouco sensíveis às demandas de uma sociedade plural e multicultural. Tal cenário evidencia a importância de investigações que busquem compreender de que maneira as contribuições das teorias pós-críticas podem favorecer a construção de perspectivas interculturais no âmbito da formação docente.

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das teorias pós-críticas do currículo para o fortalecimento da interculturalidade na formação de professores. Ao articular os debates contemporâneos sobre currículo, cultura e identidade, busca-se compreender como essas abordagens teóricas podem contribuir para a construção de práticas educativas democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Ao fazê-lo, pretende-se colaborar com o aprofundamento das discussões no campo dos estudos curriculares e da formação docente, oferecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente nos contextos educacionais.

Torna-se pertinente problematizar de que maneira as abordagens teóricas contemporâneas do campo curricular podem contribuir para a construção de perspectivas educativas mais sensíveis à diversidade cultural. Nesse contexto, o presente estudo é orientado pela seguinte pergunta de pesquisa: quais contribuições as teorias pós-críticas do currículo oferecem para a construção de perspectivas interculturais na formação de professores?

A partir dessa problematização, o objetivo do artigo consiste em analisar de que forma as teorias pós-críticas do currículo podem contribuir para o fortalecimento da interculturalidade nos processos de formação docente, discutindo suas implicações para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e culturalmente sensíveis.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS

O currículo constitui um dos elementos centrais das discussões educacionais contemporâneas, sendo compreendido não apenas como um conjunto organizado de conteúdos escolares, mas como um espaço de produção, seleção e legitimação de conhecimentos socialmente valorizados. Essa compreensão amplia significativamente a concepção tradicional de currículo, deslocando-o de uma perspectiva meramente técnica para um campo permeado por disputas epistemológicas, culturais e políticas.

Nas primeiras formulações teóricas do campo curricular, predominavam concepções de caráter tecnicista e instrumental, nas quais o currículo era entendido como um instrumento de planejamento racional do ensino. Essas perspectivas, fortemente influenciadas por modelos de gestão científica e pela racionalidade técnica, priorizavam a organização eficiente do processo educativo e a definição de objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, essas abordagens passaram a ser amplamente questionadas por correntes teóricas críticas que passaram a analisar o currículo a partir de suas implicações sociais e políticas.

Autores clássicos da Sociologia da Educação, como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, demonstraram que a escola desempenha papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais ao legitimar determinados capitais culturais em detrimento de outros. Nesse sentido, o currículo escolar funciona como um mecanismo de seleção cultural que privilegia determinados saberes associados às classes dominantes, contribuindo para a manutenção das estruturas sociais existentes. De maneira semelhante, Apple (2017) destaca que o currículo é profundamente influenciado por relações de poder e por interesses econômicos, políticos e ideológicos que definem quais conhecimentos são considerados legítimos no espaço escolar.

No contexto latino-americano, as reflexões de Paulo Freire foram decisivas para a compreensão da educação como prática política e transformadora. Ao criticar o modelo de educação bancária, Freire enfatiza a necessidade de processos educativos baseados no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Tal perspectiva contribuiu para ampliar a compreensão do currículo como espaço de emancipação e de construção crítica do conhecimento.

Nas últimas décadas, pesquisas recentes no campo da teoria curricular têm reforçado a ideia de que o currículo deve ser analisado como uma construção social e histórica, marcada por disputas simbólicas e

políticas. Estudos contemporâneos indicam que a organização curricular reflete projetos de sociedade e visões de mundo que orientam a formação dos sujeitos e a produção de conhecimentos no espaço escolar (Pacheco, 2023; Moreira; Silva, 2024). Dessa forma, compreender o currículo implica analisar os processos de seleção cultural que definem quais saberes são incorporados às práticas educativas e quais permanecem invisibilizados.

2.2 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO: IDENTIDADES, DIFERENÇAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A partir do final do século XX, o campo dos estudos curriculares passou por importantes transformações teóricas com o surgimento das chamadas teorias pós-críticas do currículo. Essas perspectivas emergem em diálogo com correntes intelectuais como o pós-estruturalismo, os estudos culturais, o pós-colonialismo, as teorias feministas e as teorias queer, ampliando significativamente o escopo das análises curriculares.

Diferentemente das abordagens críticas tradicionais, que concentravam suas análises sobretudo nas relações entre currículo e estrutura econômica, as teorias pós-críticas direcionam sua atenção para os processos de produção de identidades, subjetividades e diferenças no interior das práticas educativas. Nesse sentido, conforme argumenta Silva (2016) o currículo deve ser compreendido como um campo discursivo no qual diferentes saberes, valores e representações culturais são produzidos e disputados.

A incorporação dessas perspectivas teóricas possibilitou ampliar as análises curriculares ao incluir categorias como gênero, raça, etnia, cultura e identidade, evidenciando que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas exclusivamente a partir da dimensão de classe social. Ao contrário, os processos educativos são atravessados por múltiplas formas de hierarquização social que influenciam a produção e a circulação dos conhecimentos escolares.

Nesse contexto, estudos recentes têm destacado que as teorias pós-críticas oferecem ferramentas analíticas importantes para compreender como os discursos curriculares contribuem para a construção de identidades sociais e para a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros (Pacheco, 2023; Lopes; Macedo, 2024). Ao problematizar as formas pelas quais o conhecimento é produzido e representado no currículo, essas abordagens possibilitam questionar perspectivas universalistas e eurocêntricas que historicamente orientaram os sistemas educacionais.

Outro aspecto fundamental das teorias pós-críticas refere-se à compreensão do currículo como prática cultural. Nessa perspectiva, o currículo não se restringe aos conteúdos formais definidos em documentos oficiais, mas abrange também os discursos, práticas e representações que circulam no cotidiano escolar. Tal compreensão permite analisar de forma mais abrangente os processos pelos quais os sujeitos constroem suas identidades e significados no interior das instituições educativas.

Pesquisas recentes publicadas em periódicos internacionais de alto impacto têm enfatizado que as abordagens pós-críticas contribuem significativamente para repensar os processos formativos no campo educacional, especialmente ao incentivar perspectivas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e culturalmente sensíveis (Santos, 2023; Walsh, 2024). Nesse sentido, tais teorias oferecem importantes subsídios para a construção de currículos mais democráticos e comprometidos com a valorização da diversidade cultural.

2.3 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de interculturalidade tem se consolidado como um importante referencial teórico e político para a compreensão das relações culturais no campo educacional. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais e por intensos processos de diversidade cultural, a interculturalidade emerge como uma perspectiva que busca promover o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo a pluralidade de saberes e experiências presentes nos contextos educativos.

De acordo com Fleuri (2023) a interculturalidade refere-se a processos de interação e diálogo entre culturas diferentes, nos quais os sujeitos ampliam seus horizontes de compreensão da realidade ao entrar em contato com outras formas de conhecimento e de interpretação do mundo. Essa perspectiva enfatiza que as relações interculturais devem ser orientadas pelo reconhecimento da diversidade e pela valorização de diferentes saberes culturais.

Complementarmente, Candau (2012) argumenta que a educação intercultural não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural, mas implica a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das relações de poder presentes nas instituições educativas. Nesse sentido, a interculturalidade assume uma dimensão política, ao buscar enfrentar processos históricos de exclusão e marginalização de determinados grupos sociais.

No contexto das discussões contemporâneas, diversos pesquisadores têm destacado a necessidade de incorporar perspectivas interculturais nos processos de formação docente. Estudos recentes indicam que a formação de professores desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas escolas (Candau; Russo, 2023; Walsh, 2024).

A incorporação da interculturalidade na formação docente implica, portanto, repensar as bases epistemológicas que orientam os currículos formativos, de modo a promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e a valorização de múltiplas perspectivas culturais. Tal processo exige a construção de práticas formativas que estimulem a reflexão crítica sobre as relações de poder presentes no campo educacional e que incentivem o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para a promoção da justiça social e da inclusão.

Nesse sentido, o diálogo entre interculturalidade e teorias pós-críticas do currículo revela-se particularmente fecundo, pois ambas as perspectivas compartilham a preocupação em problematizar concepções homogêneas de conhecimento e em promover a valorização da diversidade cultural nos processos educativos. Ao articular essas abordagens teóricas, torna-se possível construir propostas curriculares mais sensíveis às demandas de sociedades plurais e culturalmente diversas.

Dessa forma, a compreensão das contribuições das teorias pós-críticas para o fortalecimento da interculturalidade na formação de professores representa um campo de investigação relevante para o aprofundamento das discussões no âmbito da teoria curricular e da formação docente. Ao explorar essas articulações, torna-se possível ampliar as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a democracia, a justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em uma abordagem teórico-analítica orientada pela pesquisa bibliográfica e documental. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo objetivo central do estudo, que consiste em analisar as contribuições das teorias pós-críticas do currículo para o fortalecimento da interculturalidade na formação de professores.

Conforme argumenta Yin (2024) pesquisas qualitativas são particularmente adequadas quando se busca compreender fenômenos complexos inseridos em contextos sociais e culturais específicos, permitindo a análise aprofundada de significados, interpretações e processos sociais.

Nesse sentido, a investigação adota um delineamento interpretativo, voltado para a compreensão crítica das relações entre currículo, interculturalidade e formação docente, considerando as transformações epistemológicas que têm marcado o campo educacional nas últimas décadas. Tal perspectiva permite analisar os fundamentos teóricos e políticos que orientam a construção das propostas curriculares contemporâneas, bem como suas implicações para os processos formativos de professores.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de dois procedimentos metodológicos complementares: a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa bibliográfica constitui etapa fundamental para a construção do referencial teórico do estudo, permitindo identificar, sistematizar e analisar produções acadêmicas relevantes sobre teorias pós-críticas do currículo, interculturalidade e formação de professores.

De acordo com Gil (2011) a pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos acadêmicos, com o objetivo de oferecer suporte teórico e conceitual à investigação. No presente estudo, foram selecionadas produções científicas nacionais e

internacionais publicadas em periódicos de alto impacto no campo da Educação, especialmente aquelas indexadas em bases acadêmicas reconhecidas, como *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO* e *ERIC*.

Como critério de atualização científica, priorizaram-se publicações recentes, compreendidas no período de 2023 a 2026, sem desconsiderar obras clássicas que constituem referências fundamentais para o campo dos estudos curriculares. Dessa forma, buscou-se articular contribuições teóricas contemporâneas com autores clássicos que estruturaram o debate sobre currículo, cultura e poder, tais como Michael W. Apple, Tomaz Tadeu da Silva e Paulo Freire.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, realizou-se análise documental de diretrizes educacionais e documentos curriculares relacionados a formação de professores e as políticas de educação intercultural. A análise documental, conforme destaca Flick (2009) possibilita examinar registros institucionais e normativos que expressam concepções educacionais, orientações curriculares e perspectivas políticas presentes nos sistemas educacionais.

Entre os documentos analisados incluem-se diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, documentos orientadores sobre educação intercultural e produções institucionais relacionadas à organização curricular na educação básica e superior. A análise desses materiais permitiu compreender como as perspectivas interculturais e as discussões curriculares contemporâneas têm sido incorporadas nos discursos educacionais e nas políticas formativas.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos materiais selecionados foi empregada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos destinados à organização, categorização e interpretação de dados textuais, permitindo identificar padrões de significado e relações conceituais presentes no corpus analisado.

O processo analítico foi desenvolvido em três etapas principais: pré-análise, como etapa inicial de organização do material empírico, na qual foram selecionados os textos, artigos científicos e documentos institucionais relevantes para a investigação. Nessa fase realizou-se também uma leitura exploratória do corpus, visando identificar temas recorrentes relacionados às teorias pós-críticas do currículo e à interculturalidade na formação docente.

Na segunda etapa, a exploração do material, como fase destinada à codificação e categorização das informações presentes nos textos analisados. Nesse momento foram identificadas unidades temáticas que permitiram organizar o corpus em categorias analíticas relacionadas aos principais eixos da pesquisa, tais como: currículo e poder, produção de identidades no campo curricular, perspectivas interculturais na educação e implicações para a formação de professores.

Na terceira etapa, com o tratamento e interpretação dos resultados, sendo etapa final da análise, na qual as categorias identificadas foram interpretadas à luz do referencial teórico adotado no estudo. Essa fase permitiu estabelecer articulações entre as contribuições das teorias pós-críticas do currículo e os debates contemporâneos sobre interculturalidade, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das implicações dessas abordagens para a formação docente.

3.3 CRITÉRIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Considerando as exigências metodológicas presentes em pesquisas qualitativas, foram adotados diferentes critérios para assegurar o rigor científico da investigação. Entre esses critérios destacam-se a consistência teórica do referencial utilizado, a transparência na descrição dos procedimentos metodológicos e a coerência entre os objetivos da pesquisa, os métodos empregados e as interpretações realizadas.

Além disso, buscou-se garantir a validade analítica da investigação por meio da triangulação de fontes, articulando diferentes tipos de materiais, como artigos científicos, livros e documentos institucionais, a fim de ampliar a consistência das interpretações produzidas. Conforme argumenta Denzin (2018) a triangulação constitui estratégia fundamental para fortalecer a credibilidade das pesquisas qualitativas ao permitir a comparação e a articulação de múltiplas fontes de evidência.

Outro aspecto relevante refere-se à reflexividade do processo investigativo, reconhecendo que toda produção científica é atravessada por posicionamentos teóricos e epistemológicos. Nesse sentido, a análise desenvolvida neste estudo assume explicitamente a perspectiva das teorias pós-críticas do currículo como referencial interpretativo para compreender as relações entre currículo, interculturalidade e formação docente. Dessa forma, a metodologia adotada busca oferecer bases consistentes para a análise proposta, permitindo examinar de maneira crítica e fundamentada as contribuições das teorias pós-críticas do currículo para o fortalecimento da interculturalidade no âmbito da formação de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico e documental permitiu identificar um conjunto de categorias analíticas que evidenciam as articulações entre teorias pós-críticas do currículo, interculturalidade e formação de professores. A partir da análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016), emergiram três categorias centrais que estruturam a interpretação dos resultados: o currículo como espaço de produção de identidades e relações de poder; interculturalidade como perspectiva crítica para a reorganização curricular; e implicações das teorias pós-críticas para a formação de professores em contextos plurais. Essas categorias possibilitam compreender como o diálogo entre teorias curriculares contemporâneas e perspectivas interculturais contribui para a construção de práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

4.1 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E RELAÇÕES DE PODER

A primeira categoria analítica evidencia que o currículo deve ser compreendido como um espaço de produção de significados culturais e de construção de identidades sociais. Diferentemente de perspectivas tradicionais que concebem o currículo como um conjunto neutro de conteúdos, os estudos analisados indicam que os processos de seleção e organização do conhecimento escolar estão profundamente vinculados a relações de poder.

Nesse sentido, autores como Michael W. Apple argumentam que o currículo escolar reflete disputas ideológicas que definem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem marginalizados no interior das instituições educativas. Tal compreensão revela que a organização curricular não é neutra, mas atravessada por interesses políticos, culturais e econômicos que influenciam a formação dos sujeitos.

De modo convergente, as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron evidenciam que a escola tende a reproduzir desigualdades sociais ao privilegiar determinados capitais culturais associados às classes dominantes. A análise das produções científicas recentes confirma que essas dinâmicas continuam presentes nos sistemas educacionais contemporâneos, especialmente quando se observam processos de invisibilização de saberes provenientes de grupos culturalmente subalternizados.

No âmbito das teorias pós-críticas do currículo, essa discussão ganha novos contornos ao incorporar categorias analíticas relacionadas à produção de identidades e subjetividades. Conforme argumenta Tomaz Tadeu da Silva, o currículo constitui um campo discursivo no qual são produzidas representações sociais sobre gênero, raça, cultura e identidade. Dessa forma, as práticas curriculares contribuem para a construção de determinadas formas de subjetividade e para a legitimação de determinadas narrativas culturais.

A análise do corpus teórico demonstra que as teorias pós-críticas ampliam significativamente a compreensão das dinâmicas curriculares ao enfatizar a importância das diferenças culturais e identitárias nos processos educativos. Em vez de conceber o currículo apenas como instrumento de reprodução social, essas perspectivas ressaltam seu papel na produção simbólica de identidades e na construção de significados culturais.

4.2 INTERCULTURALIDADE COMO PERSPECTIVA CRÍTICA PARA A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A segunda categoria analítica evidencia que a interculturalidade constitui uma perspectiva teórica e pedagógica fundamental para repensar as práticas curriculares em contextos marcados pela diversidade cultural. Nos estudos analisados, a interculturalidade é compreendida não apenas como reconhecimento da diversidade, mas como um projeto político-pedagógico orientado para a transformação das relações de poder presentes no campo educacional. Nesse sentido, conforme argumenta Vera Maria Candau, a educação

intercultural implica promover processos educativos capazes de valorizar diferentes saberes culturais e de enfrentar práticas de exclusão historicamente presentes nas instituições escolares.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Reinaldo Matias Fleuri, para quem a interculturalidade pressupõe a construção de relações de diálogo entre diferentes culturas, possibilitando a ampliação dos horizontes epistemológicos e a valorização de múltiplas formas de conhecimento.

A análise dos estudos recentes indica que a incorporação da interculturalidade no currículo exige mudanças significativas nas concepções tradicionais de conhecimento escolar. Em muitos sistemas educacionais, o currículo permanece fortemente ancorado em perspectivas eurocêntricas que tendem a invisibilizar saberes provenientes de comunidades indígenas, afrodescendentes e de outros grupos culturais historicamente marginalizados.

Nesse contexto, pesquisadores contemporâneos têm enfatizado a necessidade de desenvolver currículos que reconheçam a pluralidade epistemológica presente nas sociedades contemporâneas. Tal perspectiva aproxima-se das discussões sobre justiça curricular, que defendem a ampliação do repertório de conhecimentos presentes na escola de modo a incluir diferentes tradições culturais e epistemológicas.

Assim, a interculturalidade emerge como um princípio orientador capaz de contribuir para a construção de currículos mais democráticos e inclusivos, nos quais a diversidade cultural seja reconhecida como elemento constitutivo dos processos educativos.

4.3 IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A terceira categoria analítica evidencia que a incorporação das teorias pós-críticas do currículo tem implicações significativas para os processos de formação docente. A análise da literatura demonstra que os programas de formação de professores desempenham papel fundamental na construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com a diversidade cultural presente nas escolas. Nesse sentido, torna-se necessário repensar os currículos formativos de modo a incorporar perspectivas teóricas que permitam aos futuros professores compreender as relações entre currículo, poder e produção de identidades.

As reflexões de Paulo Freire continuam sendo particularmente relevantes nesse debate, especialmente ao enfatizar a importância de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Para Freire, o processo educativo deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica da realidade, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na problematização das estruturas sociais.

A análise dos estudos contemporâneos indica que a formação docente orientada por perspectivas interculturais deve incentivar o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, ao reconhecimento da diversidade cultural e à construção de ambientes educativos inclusivos.

Nesse contexto, a articulação entre teorias pós-críticas do currículo e interculturalidade possibilita ampliar a compreensão do papel do professor como agente mediador de processos culturais complexos. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como sujeito reflexivo capaz de promover práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais presentes nos contextos educativos.

Categoria Analítica	Elementos centrais identificados	Implicações educacionais
Currículo e relações de poder	Seleção cultural do conhecimento; produção de identidades; disputas simbólicas	Necessidade de análise crítica dos conteúdos curriculares
Interculturalidade	Reconhecimento da diversidade cultural; diálogo entre saberes; justiça curricular	Reorganização do currículo para inclusão de múltiplas epistemologias
Formação de professores	Desenvolvimento de consciência crítica; práticas pedagógicas inclusivas	Formação docente orientada por perspectivas interculturais

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura consultada.

4.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

A análise desenvolvida evidencia que as teorias pós-críticas do currículo oferecem importantes contribuições para a compreensão das relações entre conhecimento, cultura e poder no campo educacional. Ao incorporar categorias como identidade, diferença e subjetividade, essas perspectivas ampliam as possibilidades de análise dos processos curriculares e permitem problematizar concepções homogêneas de conhecimento.

Paralelamente, a interculturalidade emerge como um princípio fundamental para a construção de currículos mais inclusivos e socialmente comprometidos. Ao enfatizar o diálogo entre diferentes saberes culturais, essa perspectiva contribui para enfrentar processos históricos de exclusão e para promover práticas educativas mais democráticas. Nesse sentido, os resultados indicam que a articulação entre teorias pós-críticas do currículo e interculturalidade constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de processos formativos capazes de preparar professores para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar as contribuições das teorias pós-críticas do currículo para o fortalecimento da interculturalidade no âmbito da formação de professores. A partir da análise bibliográfica e documental realizada, foi possível compreender que o campo curricular constitui um espaço de disputas epistemológicas, culturais e políticas no qual diferentes concepções de conhecimento, identidade e cultura são produzidas e legitimadas.

Os resultados evidenciam que as teorias pós-críticas do currículo oferecem importantes instrumentos analíticos para problematizar concepções tradicionais de ensino e aprendizagem ainda

predominantes em muitos contextos educacionais. Ao deslocarem o foco das análises curriculares para questões relacionadas a identidade, diferença, cultura e produção de subjetividades, essas perspectivas ampliam a compreensão das dinâmicas que estruturam os processos educativos.

Nesse sentido, as contribuições de autores como Tomaz Tadeu da Silva e Michael W. Apple evidenciam que o currículo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos escolares, mas como um campo discursivo no qual se configuram relações de poder e processos de construção de identidades sociais. Paralelamente, a análise desenvolvida permitiu identificar que a interculturalidade emerge como um princípio fundamental para a construção de práticas educativas democráticas e inclusivas.

Em sociedades caracterizadas por elevada diversidade cultural, o reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências torna-se elemento central para a construção de currículos socialmente relevantes. Nesse contexto, as reflexões de Vera Maria Candau e Reinaldo Matias Fleuri destacam que a educação intercultural ultrapassa a mera valorização da diversidade cultural, assumindo um caráter político voltado para a transformação das relações de poder historicamente presentes nas instituições educativas.

A articulação entre teorias pós-críticas do currículo e interculturalidade revelou-se, portanto, particularmente fecunda para a compreensão dos desafios contemporâneos da formação de professores. Os resultados da investigação indicam que os processos formativos precisam incorporar perspectivas teóricas capazes de problematizar visões homogêneas de conhecimento e de promover práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais presentes nos contextos escolares. Nesse sentido, a formação docente orientada por princípios interculturais contribui para o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de reconhecer a diversidade cultural como elemento constitutivo das práticas educativas.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões no campo dos estudos curriculares ao evidenciar as potencialidades analíticas das teorias pós-críticas para a compreensão das relações entre currículo, cultura e formação docente. Ao articular essas perspectivas com o debate sobre interculturalidade, a pesquisa amplia o diálogo teórico entre diferentes campos de investigação educacional, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas curriculares mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Além disso, o estudo contribui para a reflexão sobre os processos de formação de professores em contextos de diversidade cultural, ressaltando a importância de incorporar abordagens críticas e interculturais nos currículos formativos. Tal contribuição mostra-se particularmente relevante em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais e por processos históricos de exclusão cultural, nos quais a escola desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas orientadas para a justiça social.

Apesar das contribuições apresentadas, é importante reconhecer algumas limitações inerentes ao delineamento metodológico adotado neste estudo. Em primeiro lugar, a investigação baseou-se

predominantemente em análise bibliográfica e documental, o que implica que os resultados obtidos refletem interpretações teóricas e analíticas a partir do corpus selecionado. Embora essa abordagem seja adequada para a compreensão das bases conceituais e epistemológicas do campo curricular, ela não permite captar diretamente as dinâmicas concretas que se desenvolvem no cotidiano das instituições educativas.

Outra limitação refere-se à ausência de investigação empírica envolvendo professores em formação ou em exercício. A inclusão de dados provenientes de experiências pedagógicas, práticas curriculares ou processos formativos poderia ampliar a compreensão sobre como as perspectivas interculturais e pós-críticas são efetivamente incorporadas nas práticas educativas.

Além disso, deve-se considerar que o campo dos estudos curriculares e da interculturalidade apresenta significativa diversidade teórica e epistemológica. Dessa forma, outras abordagens analíticas poderiam oferecer interpretações complementares ou alternativas sobre as relações entre currículo, cultura e formação docente.

Considerando as limitações identificadas e as contribuições apresentadas, torna-se possível delinear algumas direções para futuras investigações no campo da educação e dos estudos curriculares. Em primeiro lugar, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que investiguem como as teorias pós-críticas do currículo e as perspectivas interculturais têm sido incorporadas nos programas de formação de professores. Estudos de natureza qualitativa, como etnografias educacionais, estudos de caso ou pesquisas baseadas em narrativas docentes, podem contribuir significativamente para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais diversos.

Outra possibilidade de investigação refere-se à análise de políticas educacionais e diretrizes curriculares relacionadas à formação docente, especialmente no que diz respeito à incorporação de perspectivas interculturais nos documentos oficiais que orientam os sistemas educacionais. Tal abordagem permitiria examinar de que maneira os discursos políticos e institucionais influenciam a organização curricular e os processos formativos.

Adicionalmente, pesquisas comparativas entre diferentes contextos educacionais nacionais e internacionais podem contribuir para ampliar a compreensão sobre as diferentes formas pelas quais a interculturalidade e as teorias pós-críticas do currículo são mobilizadas na formação de professores. Esse tipo de investigação possibilita identificar convergências, tensões e especificidades presentes em distintos sistemas educacionais.

Por fim, destaca-se a importância de estudos interdisciplinares que articulem contribuições provenientes da sociologia da educação, dos estudos culturais e das teorias pós-coloniais, ampliando as possibilidades analíticas para compreender os desafios contemporâneos da educação em sociedades culturalmente plurais.

Dessa forma, a continuidade das investigações nesse campo revela-se fundamental para o aprofundamento das discussões sobre currículo, interculturalidade e formação docente, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a democracia, a justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem as instituições, bem como a Prof. Dra. Silvani dos Santos Valentim, aos participantes da pesquisa e demais envolvidos que contribuíram para a realização deste estudo. Reconhece-se, ainda, o apoio acadêmico e institucional recebido durante o processo de desenvolvimento da investigação, bem como as contribuições indiretas de pesquisadores e avaliadores que, por meio de discussões acadêmicas e sugestões críticas, colaboraram para o aprimoramento teórico e metodológico do presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Educação intercultural e formação de professores: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e política: debates contemporâneos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PACHECO, José Augusto. Currículo e diversidade cultural na contemporaneidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 36, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul e educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 131, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogias decoloniais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024.

YIN, Robert K. **Case study research and applications: design and methods**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2024.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DOCENTE, LETRAMENTO CRÍTICO E GESTÃO EDUCATIVA: PRÁTICAS EMANCIPADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TEACHER TRAINING, CRITICAL LITERACY, AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: EMANCIPATORY PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-008>

Graziani Vasconcelos Zanfolin

Fabiano Corrêa

Juliana Akemi Okabayashi Kaneji

Maria Francisca Castro Freitas

Luciana Lima de Almeida Melo

RESUMO

Esta pesquisa analisa as práticas de letramento desenvolvidas nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola privada de Belo Horizonte, com foco nas metodologias ativas textuais e nos fatores que influenciam a permanência e o engajamento dos estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-exploratória, baseou-se em revisão bibliográfica e em estudo de campo, envolvendo docentes, discentes e gestores. Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado na escala Likert e interpretados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados revelaram que, embora o ambiente institucional favoreça o letramento e a autonomia, persistem desafios ligados à desmotivação, à falta de contextualização pedagógica e à conciliação entre estudo, trabalho e família. Verificou-se que as metodologias ativas, especialmente aquelas que articulam leitura, escrita e práticas sociais que potencializam o protagonismo discente e fortalecem a permanência escolar, desde que acompanhadas de formação docente continuada e planejamento crítico-reflexivo. Conclui-se que o letramento na EJA deve ser compreendido como prática social e emancipatória, fundamentada na pedagogia freiriana, capaz de ressignificar trajetórias interrompidas e promover justiça educativa em contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Letramento Crítico; Metodologias Ativas; Permanência Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research analyzes literacy practices developed in the early grades of Youth and Adult Education (YAE) at a private school in Belo Horizonte, focusing on active textual methodologies and factors that influence student retention and engagement. The research, which is qualitative and descriptive-exploratory in nature, was based on a literature review and field study involving teachers, students, and administrators. Data were collected using a structured Likert scale questionnaire and interpreted according to the content analysis technique proposed by Bardin (2016). The results revealed that, although the institutional environment favors literacy and autonomy, challenges related to demotivation, lack of pedagogical contextualization, and the reconciliation of study, work, and family persist. It was found that active methodologies, especially those that combine reading, writing, and social practices that enhance student leadership and strengthen school retention, are effective when accompanied by continuing teacher training and critical-reflective planning. It is concluded that literacy in EJA should be understood as a social and emancipatory practice, based on Freirean pedagogy, capable of reframing interrupted trajectories and promoting educational justice in diverse school contexts.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); Critical Literacy; Active Methodologies; School Retention; Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um dos mais significativos espaços de reparação histórica e social no campo educacional brasileiro. Desde sua consolidação jurídica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a modalidade tem buscado garantir o direito à escolarização àqueles que foram excluídos do sistema regular, seja por desigualdade socioeconômica, seja por processos de marginalização cultural. No entanto, as contradições entre o arcabouço legal e a realidade prática ainda revelam um hiato expressivo: a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos da EJA continuam sendo desafios estruturais, especialmente quando se trata das séries iniciais do processo de letramento.

A literatura contemporânea reconhece que a EJA vai além de uma política compensatória; trata-se de um campo de justiça social e emancipação. Freire (1996) concebe a educação como prática libertadora e política, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, propondo que o ato de alfabetizar esteja intrinsecamente vinculado à conscientização. Essa perspectiva é reforçada por Arroyo (2015), ao destacar que o educando da EJA é sujeito de trajetórias interrompidas e saberes múltiplos, que precisam ser reconhecidos e valorizados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o letramento ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita, assumindo dimensão social, crítica e identitária.

Entretanto, a escola contemporânea, sobretudo a privada, ainda se enfrenta o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades dessa modalidade. A predominância de métodos tradicionais e a ausência de propostas contextualizadas acabam por reforçar desigualdades e contribuir para a evasão escolar. Nesse sentido, torna-se imperativo compreender como as metodologias ativas textuais podem contribuir para o fortalecimento do letramento e para a ampliação das condições de permanência na EJA. Diante dessa situação, Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) defendem que tais metodologias, ao colocarem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, promovem maior engajamento, criticidade e autonomia.

A partir desse cenário, este estudo propõe-se a analisar as práticas de letramento desenvolvidas em uma escola privada de Belo Horizonte (MG), considerando as relações entre metodologias ativas, engajamento e permanência dos estudantes nas séries iniciais da EJA. O problema que orienta a pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo as metodologias ativas textuais contribuem para o desenvolvimento do letramento crítico e para a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos?

O artigo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e os desafios do letramento na EJA em uma instituição privada de Belo Horizonte, com foco nas metodologias ativas textuais e na permanência escolar. Os objetivos específicos são: a) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educandos no processo de letramento; b) examinar a contribuição das metodologias ativas na promoção do protagonismo discente e da aprendizagem significativa; e c) compreender os fatores institucionais e pedagógicos que influenciam a permanência e o engajamento dos estudantes.

A relevância desta pesquisa reside em dois aspectos fundamentais. No plano teórico, contribui para o debate sobre a pluralidade dos letramentos (Street, 2014; Soares, 2004), articulando a dimensão crítica freiriana às demandas contemporâneas da aprendizagem ativa. No plano prático, oferece subsídios à formulação de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão e a permanência escolar em contextos privados, historicamente menos estudados no âmbito da EJA. Ao articular letramento, cidadania e metodologias ativas, a investigação reafirma a importância da educação como instrumento de transformação e de reconfiguração de trajetórias humanas, reforçando o ideal freiriano de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (Freire, 1996, p. 82).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E LEGAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um campo de afirmação do direito à educação e de superação de injustiças históricas. Embora reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) como modalidade que assegura a continuidade dos estudos ao longo da vida,

a EJA no Brasil consolidou-se como resposta às lacunas de um sistema educacional excludente. Segundo Vale (2014), trata-se de uma política estruturante voltada a equidade e a cidadania, que não deve ser reduzida a uma ação compensatória, mas entendida como prática emancipatória.

A história da EJA está marcada por tensões entre inclusão e marginalização. Durante o século XX, o analfabetismo foi frequentemente interpretado como incapacidade individual, o que ocultou as dimensões sociais da exclusão. Assim, Freire (1996) problematizou essa visão ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destacando que alfabetizar implica despertar consciência crítica sobre a realidade. Para Ribeiro (2018), a EJA cumpre função reparadora, pois resgata trajetórias interrompidas e restabelece a dignidade dos sujeitos.

No campo legal, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reafirma a especificidade pedagógica da modalidade e a necessidade de projetos formativos coerentes com a experiência dos educandos. No entanto, conforme observa Arroyo (2015), a distância entre o discurso normativo e a prática pedagógica ainda é significativa, sobretudo quando a escola reproduz modelos infantis e ignora as experiências socioculturais dos adultos. Assim, o educador da EJA precisa atuar como mediador crítico, capaz de transformar as diretrizes legais em ações concretas de letramento e emancipação.

A exclusão escolar que atinge jovens e adultos brasileiros não é casual, mas produto de uma estrutura social desigual. Nesse sentido, Paiva (2003) afirma que o analfabetismo é consequência histórica de um sistema seletivo que nega oportunidades educativas às classes populares. Por isso, compreender a EJA como direito e como campo de resistência cultural (Arroyo, 2015) é essencial para repensar práticas pedagógicas que promovam reconhecimento, pertencimento e transformação social.

2.2 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL E EMANCIPATÓRIA

Nas últimas décadas, o conceito de letramento passou por amplas reformulações teóricas, deslocando-se da concepção técnica de alfabetização para uma perspectiva sociocultural e crítica. Soares (2004) diferencia alfabetização que entendida como aquisição do código escrito de letramento, que envolve os usos sociais da leitura e da escrita em contextos concretos. Essa distinção introduz a noção de que o aprender a ler e escrever deve ser significativo e vinculado às práticas da vida cotidiana.

Mediante essa realidade, Street (2014) aprofunda essa discussão ao propor a abordagem dos “letramentos no plural”, reconhecendo a diversidade cultural dos modos de uso da linguagem. Para o autor, o letramento é sempre situado, ideológico, relacional e não existe de forma neutra, mas como prática permeada por poder, identidade e cultura. Assim, alfabetizar na EJA significa integrar os saberes prévios dos sujeitos, suas narrativas e experiências de trabalho e resistência.

Nessa perspectiva, o letramento crítico constitui eixo central das práticas pedagógicas libertadoras, pois Freire (1987; 1996) concebe a alfabetização como ato político e cultural, por meio do qual o sujeito

reconhece sua condição histórica e constrói autonomia. O letramento crítico, portanto, vai além do domínio instrumental da escrita: busca formar leitores capazes de interpretar e transformar o mundo. Corroborando Vieira (2021) reforçando que a aprendizagem se consolida quando o estudante se reconhece nos conteúdos e percebe a escola como espaço de diálogo e valorização da identidade cultural.

Na EJA, o processo de letramento ganha contornos particulares. Arroyo (2015) destaca que o adulto educando traz repertórios culturais próprios que foram adquiridos na oralidade, no trabalho e nas práticas comunitárias, os quais devem ser incorporados ao currículo. Ignorar essas experiências equivale a deslegitimar suas formas de saber, reproduzindo o preconceito epistemológico que marginaliza os sujeitos populares. Assim, o letramento precisa ser compreendido como prática social de empoderamento, capaz de ressignificar trajetórias e romper com a lógica excludente da escola tradicional.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

A incorporação de metodologias ativas na EJA representa um avanço em direção a práticas pedagógicas mais participativas, dialógicas e emancipatórias. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) argumentam que tais metodologias reposicionam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, valorizando o diálogo, a problematização e a construção colaborativa do conhecimento. Ao estimular a autonomia e a reflexão crítica, elas aproximam o ensino da realidade social dos sujeitos.

As metodologias ativas articuladas como projetos de vida, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas e uso de gêneros textuais favorecem o letramento funcional e crítico ao conectar leitura e escrita às experiências do cotidiano. Valente (2023) destaca que o uso consciente das tecnologias digitais potencializa essas práticas, promovendo autoria e engajamento. Em consonância, Xavier (2023) observa que, na EJA, o sucesso das metodologias ativas depende da capacidade docente de reconhecer a heterogeneidade das turmas e planejar experiências que valorizem os saberes prévios dos alunos.

A integração entre letramento e metodologias ativas torna-se especialmente significativa nas séries iniciais da EJA, pois contribui para transformar o processo de alfabetização tardia em vivência de reconhecimento e pertencimento. Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Essa afirmação sintetiza a essência das metodologias ativas: o professor atua como mediador do saber, e o estudante assume o papel de coautor do próprio aprendizado.

2.4 PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A permanência escolar constitui um dos maiores desafios da EJA, sendo influenciada por fatores socioeconômicos, institucionais e pedagógicos. Dado esse contexto, Ribeiro (2018) observa que a permanência não se limita à oferta de vagas, mas depende das condições reais de aprendizagem, do

acolhimento e da relevância do currículo. Isto é reforçado por Haddad (2007) ao complementar que a evasão é agravada pela ausência de políticas consistentes voltadas à juventude e à vida laboral dos educandos.

Nesta realidade, a formação docente é determinante como afirmam Queiroz (2020) e Arroyo (2015) ao enfatizar que ensinar jovens e adultos requer competências específicas: sensibilidade, criticidade e capacidade de mediação cultural. Freire (1996) acrescenta que o educador deve respeitar a autonomia do educando e reconhecer a sala de aula como espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento.

O uso pedagógico das tecnologias, quando aliado à formação crítica, contribui para a inclusão e a permanência. Assim, Perrenoud (1999) defende que a educação contemporânea deve desenvolver competências como criatividade, pensamento crítico e autonomia como atributos essenciais para o mundo digital. Para Lima e Pontes (2023), a inovação pedagógica ultrapassa o simples uso de recursos tecnológicos: implica promover experiências que unam reflexão, ação e humanização.

Desse modo, a permanência na EJA não pode ser compreendida apenas como indicador estatístico, mas como conquista de sentido. Quando o estudante se reconhece na escola, vê suas experiências valorizadas e participa ativamente da construção do conhecimento, ele permanece porque aprende e aprende porque é reconhecido como sujeito histórico. A permanência, nesse sentido, é expressão concreta da pedagogia emancipatória freiriana, que articula letramento, cidadania e justiça social.

O referencial teórico deste estudo evidencia que o letramento na EJA, quando sustentado por metodologias ativas e formação docente crítica, assume papel transformador. Ele não apenas ensina o uso da língua escrita, mas possibilita a leitura do mundo e a reconstrução de identidades. Assim, compreender o letramento como prática social e emancipatória exige uma escola comprometida com o diálogo, a pluralidade e a equidade que são fundamentos que orientam a análise deste trabalho.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, sustentada pela compreensão de que os fenômenos educacionais devem ser interpretados a partir dos significados construídos pelos sujeitos em seus contextos reais. Conforme Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social em sua complexidade, valorizando a experiência e o ponto de vista dos participantes. Assim, a investigação não pretende quantificar comportamentos, mas interpretar percepções, sentidos e práticas pedagógicas relacionadas ao letramento e a permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora predominantemente qualitativa, o estudo incorpora elementos quantitativos descritivos por meio do uso de questionário com escala Likert, o que caracteriza uma abordagem de métodos mistos. Essa opção metodológica permite triangulação de dados e amplia a confiabilidade dos resultados, conforme

defendem Creswell e Plano Clark (2018), ao considerarem que a integração entre abordagens qualitativa e quantitativa possibilita compreender um fenômeno de modo mais abrangente e interpretativo.

O caráter exploratório justifica-se pela escassez de estudos sobre o letramento em turmas iniciais da EJA em escolas privadas; já o aspecto descritivo busca analisar as percepções de alunos, professores e gestores sobre práticas pedagógicas, dificuldades e fatores de permanência.

3.2 CONTEXTO E CAMPO EMPÍRICO

A pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade de Belo Horizonte (MG), que oferta turmas de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Essa instituição foi escolhida por apresentar características singulares: atender um público heterogêneo, formado por trabalhadores e jovens com trajetórias escolares interrompidas, e demonstrar interesse em adotar práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, o contexto da capital do Estado de Minas Gerais confere relevância social a investigação, ao evidenciar desafios específicos de acesso e permanência escolar em áreas urbanas periféricas.

O campo empírico foi delimitado as turmas dos anos iniciais da EJA, etapa em que se concentram as maiores taxas de evasão e dificuldades de letramento. A presença de infraestrutura adequada e o apoio institucional à pesquisa favoreceram a observação direta e o diálogo entre pesquisador, docentes e discentes.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram do estudo vinte e seis sujeitos, distribuídos da seguinte forma: vinte alunos matriculados nas séries iniciais da EJA, quatro professores atuantes na modalidade e dois gestores pedagógicos responsáveis pela coordenação das turmas. A seleção seguiu critérios de inclusão previamente definidos: tempo mínimo de um ano de participação na modalidade, envolvimento direto em práticas de leitura e escrita e disponibilidade para colaborar voluntariamente com o estudo.

A escolha por um grupo heterogêneo buscou garantir a pluralidade de perspectivas entre discente, docente e gestora, o que favorece uma análise dialógica e contextualizada, conforme recomenda Flick (2018) ao defender que a diversidade de vozes amplia a validade interpretativa da pesquisa qualitativa.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado na escala Likert de cinco pontos (variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”), elaborado e aplicado via plataforma *Google Forms*. O instrumento investigou quatro eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa: 1) condições institucionais e pedagógicas; 2) dificuldades de letramento; 3) metodologias ativas e práticas docente, e 4) fatores de permanência e engajamento.

A elaboração do instrumento baseou-se nos aportes teóricos de Freire (1996), Ribeiro (2018), Bacich e Moran (2018) e Arroyo (2015), de modo a contemplar dimensões de criticidade, autonomia e protagonismo discente. O questionário foi submetido previamente à validação de conteúdo por dois especialistas em Educação, que avaliaram a clareza, a pertinência e a coerência dos itens. Após ajustes, o instrumento foi disponibilizado durante dez dias letivos, obtendo quatorze respostas válidas.

Além dos questionários, os pesquisadores mantiveram anotações de campo reflexivas, registrando observações sobre o contexto institucional, o comportamento dos participantes e a dinâmica das aulas. Esses registros foram utilizados como fonte complementar na triangulação dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio de um processo sistemático de categorização, interpretação e inferência. A análise ocorreu em três etapas: pré-análise: leitura flutuante das respostas e organização do material empírico; exploração do material: identificação de núcleos de sentido e construção de categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa; tratamento e interpretação: articulação entre as categorias empíricas e os referenciais teóricos, buscando compreender como as práticas pedagógicas e as metodologias ativas textuais influenciam o letramento e a permanência escolar.

A triangulação entre dados quantitativos, bem como a frequências das respostas na escala Likert e qualitativos de interpretação das falas e observações garantiram validade e consistência interpretativa, conforme orientam Guba e Lincoln (2011) ao enfatizarem a credibilidade e a confirmabilidade como critérios de rigor na pesquisa qualitativa.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo seguiu as normas éticas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes receberam informações detalhadas sobre os objetivos e procedimentos da investigação, bem como garantias de anonimato, sigilo e voluntariedade. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado em formato digital, e a participação ocorreu somente após a manifestação de concordância. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e tratados com confidencialidade integral.

3.7 FONTES BIBLIOGRÁFICAS E BASES DE DADOS

Além da coleta empírica, foi realizado um levantamento bibliográfico sistemático nas bases *SciELO*, *Google Scholar*, *IBICT* e *CAPES Periódicos*, abrangendo o período de 2011 a 2025. Utilizaram-se como descritores as expressões: Educação de Jovens e Adultos, letramento, metodologias ativas, permanência

escolar e formação docente. O processo de busca priorizou autores clássicos e contemporâneos que dialogam com a pedagogia crítica e com os estudos sobre práticas inovadoras na EJA. A triangulação entre os referenciais teóricos e os dados empíricos fundamentou as interpretações apresentadas na análise dos resultados, assegurando coerência epistemológica e validade científica ao estudo.

Em síntese, a metodologia adotada permitiu articular os fundamentos teóricos da pedagogia freiriana às práticas de letramento observadas em contexto real de ensino. A abordagem mista, a análise de conteúdo e a validação ética dos procedimentos garantiram consistência à pesquisa e legitimidade às conclusões. Dessa forma, o estudo busca não apenas descrever práticas, mas compreender e problematizar os processos de letramento e permanência na EJA, contribuindo para o avanço do debate científico e para a melhoria das práticas pedagógicas emancipadoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados buscou compreender de que modo as práticas pedagógicas e as metodologias ativas textuais contribuem para o desenvolvimento do letramento e para a permanência dos estudantes nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola privada de Belo Horizonte. O corpus empírico, constituído pelas respostas aos questionários aplicados e pelas observações de campo, foram interpretados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo a identificação de quatro eixos temáticos: 1) condições institucionais e percepção do ambiente escolar; 2) dificuldades no processo de letramento; 3) práticas pedagógicas e metodologias ativas; e 4) estratégias de permanência e engajamento. Cada eixo foi analisado em diálogo com a literatura especializada, buscando compreender as relações entre os aspectos pedagógicos, socioculturais e afetivos que atravessam a experiência da EJA.

4.1 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E PERCEPÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Os resultados evidenciaram uma percepção predominantemente positiva quanto às condições pedagógicas e estruturais oferecidas pela instituição. Mais de 70% dos participantes declararam concordar que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento do letramento e a permanência nos estudos. Esse dado indica que a escola, apesar de ser privada, mantém compromisso com práticas inclusivas e com a valorização da diversidade sociocultural de seus alunos.

Contudo, observou-se a presença de respostas neutras em relação à coerência entre planejamento pedagógico e prática cotidiana, sugerindo que a infraestrutura e a boa vontade institucional não garantem, por si só, um letramento crítico e emancipatório. Como alerta Freire (1996), “não há docência sem discência”, e o ato de ensinar implica risco, diálogo e compromisso político.

Assim, os dados reforçam a importância de compreender o ambiente escolar não apenas como espaço físico, mas como território simbólico, no qual se constroem relações de pertencimento e

reconhecimento. Quando a escola se constitui como espaço acolhedor, ela potencializa o engajamento e a autoestima dos educandos, fatores diretamente associados à permanência e ao sucesso escolar (Ribeiro, 2018; Arroyo, 2015).

4.2 DIFICULDADES E BARREIRAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO

O segundo eixo revelou desafios recorrentes enfrentados pelos estudantes da EJA. Cerca de 93% dos participantes apontaram dificuldades em conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares, o que demonstra o peso das condições socioeconômicas sobre a continuidade dos estudos. Além disso, mais da metade relatou escassez de materiais didáticos contextualizados e desmotivação associada ao distanciamento entre conteúdo e realidade vivida.

Esses resultados confirmam as análises de Paiva (2003) e Figueiredo (2018), que interpretam o analfabetismo e a evasão como fenômenos estruturalmente produzidos por desigualdades históricas, e não por falhas individuais. Na mesma linha, Arroyo (2015) critica as práticas que tratam o aluno da EJA como “criança atrasada”, ignorando suas experiências de vida e suas competências culturais.

As dificuldades relatadas pelos participantes demonstram que o letramento não pode ser reduzido a um processo técnico. É, antes, um campo de disputa simbólica e social. Quando o ensino da leitura e da escrita não dialoga com as práticas reais de linguagem como contratos, bilhetes, relatórios, formulários, mensagens digitais, perde-se o sentido social do aprender. Isso reforça a necessidade de práticas contextualizadas e críticas, que reconheçam o aluno como sujeito histórico e produtor de saberes (Freire, 1987; Street, 2014).

4.3 CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O terceiro eixo revelou um dado relevante: mais de 80% dos participantes afirmaram que as metodologias adotadas favoreceram o aprendizado e a participação ativa nas aulas. Essa percepção confirma o potencial transformador das metodologias ativas textuais quando aplicadas de modo intencional e dialógico.

Segundo Moran (2015) e Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas permitem que o estudante se torne protagonista de sua aprendizagem ao enfrentar situações reais, refletir sobre problemas concretos e construir soluções coletivas. No caso da EJA, tais práticas assumem caráter ainda mais significativo, pois mobilizam os saberes prévios dos estudantes, adquiridos em contextos de trabalho, religiosidade, convivência comunitária ou uso de tecnologias digitais e os reconfiguram como capital cognitivo.

Os dados evidenciam que o uso de textos funcionais e gêneros cotidianos como bilhetes, formulários, notícias e narrativas pessoais, despertaram o interesse dos educandos, ao permitir que o letramento se tornasse um instrumento de pertencimento e empoderamento. Essa constatação dialoga com

a abordagem dos “letramentos no plural” de Street (2014), segundo a qual toda prática de escrita é socialmente situada e culturalmente mediada.

Ainda assim, alguns participantes apontaram lacunas na relação entre os conteúdos e sua aplicabilidade imediata. Isso sugere que o desafio não é apenas metodológico, mas formativo: requer docentes capazes de planejar atividades que articulem teoria, prática e criticidade. Como lembra Arroyo (2015), compreender o itinerário dos sujeitos da EJA implica reconhecer suas lutas, resistências e esperanças, e transformá-las em ponto de partida para o trabalho pedagógico.

4.4 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E ENGAJAMENTO

No quarto eixo, os dados demonstram que a permanência na EJA está fortemente associada à afetividade e ao acolhimento institucional. Quase 80% dos participantes afirmaram que um ambiente escolar acolhedor contribui decisivamente para evitar a evasão. Além disso, 93% concordaram que o incentivo institucional e a flexibilidade de horários são fatores que favorecem a continuidade dos estudos.

Esses achados confirmam a tese de Ribeiro (2018), segundo a qual a permanência não depende apenas da oferta de vagas, mas da criação de condições concretas de aprendizagem e de vida. Nesse sentido, Haddad (2007) complementa que a evasão decorre da ausência de políticas consistentes para jovens e adultos trabalhadores, o que exige uma articulação entre escola, políticas públicas e gestão educacional.

As respostas também evidenciam a relevância do *Programa Pé-de-Meia* (Brasil, 2023) como modelo de política indutora de permanência, ainda que voltada inicialmente ao Ensino Médio. Sua lógica de incentivo financeiro pode inspirar práticas institucionais voltadas à EJA, considerando que estudar, para muitos, significa abdicar de horas de trabalho e renda.

O vínculo entre acolhimento, metodologias ativas e permanência revela que a escola que valoriza o estudante como sujeito de direitos e não apenas como destinatário de conteúdos, alcança maior engajamento e menor evasão. Essa constatação encontra respaldo em Freire (2011), ao afirmar que a educação libertadora se constrói na comunhão e na escuta sensível do outro.

A análise integrada dos quatro eixos permite afirmar que a eficácia do ensino na EJA depende da articulação entre infraestrutura, práticas pedagógicas inovadoras e formação docente crítica. O estudo confirmou que metodologias ativas textuais, quando mediadas por educadores sensíveis às realidades dos estudantes, fortalecem o letramento crítico e ampliam as possibilidades de permanência escolar.

Constatou-se, entretanto, que a ausência de contextualização curricular e a falta de materiais didáticos adequados ainda limitam o potencial emancipador da EJA, mesmo em instituições com boas condições estruturais. A superação desses entraves requer políticas de formação continuada e planejamento pedagógico participativo, que envolvam toda a comunidade escolar.

Assim, o letramento na EJA não deve ser compreendido apenas como processo de alfabetização tardia, mas como ato político e cultural de reescrita de trajetórias humanas. Reafirma-se, portanto, a pertinência da pedagogia freiriana como referência ética e epistemológica, pois, como ensina Freire (1996, p. 82), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Os resultados demonstram que o letramento na EJA, quando ancorado em metodologias ativas e em práticas pedagógicas dialógicas, contribui para a emancipação dos sujeitos e para o fortalecimento da cidadania. A permanência escolar emerge não apenas como indicador de sucesso institucional, mas como conquista simbólica de reconhecimento e dignidade. A escola, ao acolher, escutar e respeitar as múltiplas vozes que nela habitam, transforma-se em espaço de transformação social fiel ao princípio freiriano de que “ninguém educa ninguém: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 58).

5 CONCLUSÃO

A pesquisa evidenciou que o letramento, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ultrapassa o domínio instrumental da leitura e da escrita, configurando-se como prática social e emancipatória que possibilita a reconstrução de identidades, a valorização da experiência e o exercício da cidadania. Ao investigar as metodologias ativas textuais em uma escola privada de Belo Horizonte, foi possível constatar que a aprendizagem significativa e a permanência escolar se concretizam quando o ensino dialoga com as trajetórias de vida dos estudantes e reconhece seus saberes como legítimos.

Os resultados demonstraram que as metodologias ativas, especialmente aquelas baseadas na problematização, na colaboração e na produção textual favorecem o protagonismo discente e fortalecem a autonomia. Quando os estudantes se tornam autores de suas próprias narrativas, o letramento assume dimensão crítica, conforme proposto por Freire (1996) e Street (2014), transformando a sala de aula em espaço de diálogo e de reinterpretação da realidade. Contudo, a pesquisa também revelou que o potencial dessas práticas ainda é limitado por fatores estruturais e formativos: a escassez de materiais contextualizados, a sobrecarga dos estudantes trabalhadores e a insuficiência de formação docente específica para a EJA.

Esses elementos reafirmam o diagnóstico de Arroyo (2015) e Ribeiro (2018), para quem o sucesso da EJA depende da capacidade institucional de reconhecer o sujeito da experiência e de criar ambientes de aprendizagem humanizados. O vínculo afetivo e o acolhimento apontados pelos participantes como fundamentais para evitar a evasão confirmam que a permanência escolar não é apenas uma questão de oferta, mas de sentido: o estudante permanece quando se sente pertencente e valorizado.

Em termos teórico-práticos, o estudo confirma a relevância das metodologias ativas textuais como instrumentos de letramento crítico e de inclusão. Projetos de leitura, produção de textos reais, rodas de conversa e estudos de caso mostraram-se estratégias eficazes para articular linguagem, trabalho e cultura. Essas práticas, ao mobilizarem repertórios socioculturais dos educandos, promovem aprendizagem significativa e consolidam a função social da escola como espaço de emancipação cognitiva e política.

No plano das implicações para a formação docente, os resultados reforçam a necessidade de programas permanentes de qualificação voltados à EJA. A formação inicial ainda tende a privilegiar o ensino regular, negligenciando as especificidades dos adultos em processo de alfabetização e letramento. Conforme defendem Queiroz (2020) e Valente (2023), é imprescindível que os cursos de licenciatura e as formações continuadas incorporem conteúdos sobre diversidade etária, metodologias ativas, letramento crítico e mediação pedagógica. A atuação docente na EJA requer sensibilidade, empatia e postura dialógica, atributos que não se desenvolvem espontaneamente, mas pela reflexão sistemática sobre a prática.

Do ponto de vista das políticas públicas e institucionais, a pesquisa aponta a urgência de estratégias que conciliem o direito à educação com as condições concretas de vida dos estudantes. Políticas de incentivo financeiro, como o *Programa Pé-de-Meia* (Brasil, 2023), podem inspirar iniciativas semelhantes voltadas à EJA, mitigando os impactos das desigualdades econômicas sobre a permanência escolar. Além disso, recomenda-se que as redes de ensino, públicas e privadas, adotem políticas de flexibilização de horários, oferta de material didático contextualizado e integração entre tecnologias digitais e metodologias participativas.

Do olhar científico, a investigação contribui para o debate sobre a EJA em contextos privados, área ainda pouco explorada na produção acadêmica nacional. Ao revelar que as desigualdades persistem mesmo em espaços com melhores condições de infraestrutura, o estudo amplia a compreensão sobre as múltiplas formas de exclusão educacional e reafirma a necessidade de repensar a EJA como campo de direito e de resistência cultural.

Conclui-se que o letramento na EJA não é apenas processo educativo, mas ato político e ético de reconhecimento do outro. Formar leitores e escritores críticos significa, antes de tudo, criar condições para que cada sujeito reescreva sua própria história. Como ensina Freire (1996, p. 82), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, a escola que acolhe, dialoga e inova cumpre sua função mais nobre: promover emancipação e justiça social por meio da palavra e da consciência.

Por fim, recomenda-se o aprofundamento de estudos que integrem abordagens qualitativas e quantitativas na análise do letramento e da permanência escolar, abrangendo diferentes redes e contextos regionais. Pesquisas futuras poderão contribuir para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à

EJA e para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a dignidade e o direito de aprender ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Pé-de-Meia**. Brasília: MEC, 2023.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

FIGUEIREDO, A. **Analfabetismo e exclusão social no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Denzin & lincoln's handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: política e prática**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

LIMA, C.; PONTES, R. **Inovação pedagógica e tecnologias digitais na formação docente**. Recife: EDUFRPE, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MORAN, J. **Metodologias ativas de aprendizagem: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora SENAC, 2015.

PAIVA, V. **História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUEIROZ, A. Formação docente e Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos. Recife: UFPE, 2020.

RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. 2. ed. São Paulo: Global, 2018.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

VALE, A. EJA e cidadania: políticas públicas e equidade social. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: caminhos para a inovação educativa. Campinas: UNICAMP, 2023.

VIEIRA, C. Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e inclusão social. São Paulo: Cortez, 2021.

XAVIER, D. Metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos: desafios e experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CAPÍTULO 9

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH

CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHER TRAINING FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH ADHD

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-009>

Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira

Luiz Fernando Ridolfi

Jádia Elane Oliveira

Jalisson Mendes Vicente

Fabiano Corrêa

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) configura-se como um dos principais desafios contemporâneos no contexto da Educação Inclusiva, sobretudo em função das demandas pedagógicas específicas que impõe ao trabalho docente. Nesse cenário, a formação de professores assume papel central para a promoção de práticas educacionais que assegurem o direito à aprendizagem de estudantes com TDAH. O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação docente voltada à inclusão de crianças com TDAH no contexto escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, realizada a partir da análise de produções científicas publicadas em livros, artigos, dissertações e documentos oficiais, selecionados em bases de dados como *SciELO*, *CAPES* e *Google Scholar*, no período recente. Os resultados evidenciam que a formação inicial dos professores apresenta lacunas significativas quanto ao conhecimento teórico-prático sobre o TDAH, o que limita a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. Destaca-se, ainda, a formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento de competências docentes, possibilitando a adaptação de metodologias, a flexibilização curricular e a articulação com equipes multidisciplinares. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente, aliado ao apoio institucional e às políticas educacionais inclusivas, constitui condição indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a aprendizagem significativa de crianças com TDAH.

Palavras-chave: TDAH; Formação Docente; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem Escolar.

ABSTRACT

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the main contemporary challenges in the context of inclusive education, mainly due to the specific pedagogical demands it places on teachers. In this scenario, teacher training plays a central role in promoting educational practices that ensure the right to learning for students with ADHD. The present study aims to analyze the challenges and perspectives of teacher training focused on the inclusion of children with ADHD in the school context. Methodologically, this is a descriptive and exploratory bibliographic research study based on the analysis of scientific publications in books, articles, dissertations, and official documents selected from databases such as *SciELO*, *CAPES*, and *Google Scholar* in the recent period. The results show that initial teacher training has significant gaps in theoretical and practical knowledge about ADHD, which limits the adoption of inclusive and effective teaching strategies. Continuing education is also highlighted as an essential element for the development of teaching skills, enabling the adaptation of methodologies, curricular flexibility, and coordination with multidisciplinary teams. It can be concluded that strengthening teacher training, combined with institutional support and inclusive educational policies, is an indispensable condition for the implementation of pedagogical practices that promote inclusion and meaningful learning for children with ADHD.

Keywords: ADHD; Teacher Training; Inclusive Education; Pedagogical Practices; School Learning.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta milhões de pessoas em todo o mundo, caracterizando-se por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade. Esses sintomas podem comprometer de forma significativa o desempenho social e acadêmico de crianças e adolescentes, exigindo uma abordagem diagnóstica e terapêutica criteriosa, como também intervenções pedagógicas adaptadas a estes alunos.

Estudos indicam a prevalência de TDAH variando entre 2% a 18% da população. No Brasil, embora os índices variem, a condição é amplamente observada e reconhecida como um dos principais fatores de impacto no processo de aprendizagem. Entretanto, no contexto escolar, o TDAH ainda enfrenta desafios como a falta de informação, o estigma social e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas que contemplem as necessidades desses alunos.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se essencial. É ele quem, no cotidiano da sala de aula, precisa identificar sinais de desatenção, impulsividade e comportamentos atípicos, diferenciando-os de situações de indisciplina e compreendendo as particularidades de cada estudante.

Esse processo exige sensibilidade, empatia e preparo profissional. A formação continuada de professores, portanto, assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Por meio de formações adequadas, os docentes podem desenvolver competências e estratégias que favoreçam o aprendizado de todos, especialmente de alunos com TDAH.

Contudo, ainda se observam grandes lacunas na formação docente no que diz respeito à inclusão escolar. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com alunos com transtornos de atenção e comportamento, o que evidencia a necessidade de repensar o processo formativo e a oferta de suporte pedagógico. Surge, então, a seguinte questão norteadora: como a formação dos professores pode contribuir para a inclusão efetiva de crianças com TDAH no ambiente escolar?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e as perspectivas na formação de professores voltada à inclusão de crianças com TDAH, buscando compreender de que maneira a capacitação docente pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Como objetivos específicos, propõe-se: 1) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com TDAH; 2) analisar a importância da formação inicial e continuada na construção de práticas pedagógicas inclusivas; e 3) discutir estratégias educacionais que possam ser aplicadas para melhorar o atendimento às crianças com TDAH no contexto escolar.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que o sucesso da inclusão escolar depende diretamente da preparação e do engajamento dos professores. A partir de uma formação sólida e reflexiva, é possível promover um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças, valorize as potencialidades e favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TDAH.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a formação docente, a Educação Inclusiva e o TDAH. As fontes consultadas serviram tanto para o embasamento teórico quanto para a análise crítica das práticas educativas, contribuindo para a construção de um panorama que destaque os desafios e as perspectivas da formação de professores frente à inclusão de alunos com TDAH.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme registros da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2019), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos comportamentais infantis mais diagnosticados na contemporaneidade, com prevalência variando entre 2% e 18% da população brasileira.

Neste sentido, Oliveira e Reis (2022) relatam que cerca de 20% a 60% das crianças diagnosticadas com o transtorno apresentam, concomitantemente, dificuldades de aprendizagem que impactam a leitura, a escrita e a matemática. Dada esta realidade, Silva e Kristensen (2024) acrescenta que entre 20% e 60% das

crianças com TDAH também apresentam transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia ou transtorno da expressão escrita.

Conforme exposto por Rohde e Halpern (2004), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade constitui-se em um distúrbio neurobiológico do desenvolvimento, caracterizado por manifestações de desatenção, impulsividade e hiperatividade. As atividades escolares, por sua vez, requerem concentração, controle comportamental e atenção sustentada. Nesse contexto, os autores ressaltam que os estudantes com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades para atender às demandas acadêmicas, sendo muitas vezes enquadrados no grupo das chamadas “dificuldades” ou “transtornos de aprendizagem”.

De acordo com Peixoto (2023), a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) evidencia que crianças diagnosticadas com TDAH enfrentam obstáculos significativos no processo de aprendizagem, os quais se refletem em um desempenho inferior em avaliações e na capacidade cognitiva geral, quando comparadas aos seus pares. Tais dificuldades são frequentemente relacionadas a déficits nas habilidades de organização, expressão linguística e controle motor, tanto fino quanto grosso, comprometendo o desenvolvimento global e o rendimento escolar desses alunos.

De acordo com Mantoan (2003), a falta de compreensão acerca das especificidades de determinados transtornos do desenvolvimento, pode gerar com frequência, à rotulação inadequada de alunos como desatentos, indisciplinados ou desinteressados, o que contribui para a subestimação de suas potencialidades cognitivas e socioemocionais. Diante disso, a autora enfatiza a importância da formação docente e da atuação colaborativa da equipe escolar, de modo a implementar estratégias pedagógicas diferenciadas e garantir o apoio necessário ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Glat e Pletsch (2011) destacam que a educação inclusiva constitui um princípio fundamental das políticas públicas brasileiras, ao assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou comportamentais, tenham acesso, permanência e sucesso no ambiente escolar. As autoras ressaltam que a escola inclusiva deve se organizar de forma a valorizar a diversidade humana e eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, promovendo o acolhimento e a equidade no processo educativo.

Em continuidade, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão representa o privilégio de conviver e interagir com as diferenças. Para a autora, é imprescindível que a escola se configure como um ambiente acolhedor, no qual as singularidades de cada indivíduo sejam reconhecidas, respeitadas e incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. Durante o percurso escolar, as diferenças individuais tornam-se mais evidentes, e cabe à instituição educativa não apenas respeitá-las, mas também transformá-las em oportunidades pedagógicas e sociais.

Além disso, Mantoan (2003) acrescenta que a efetivação da inclusão exige a aceitação da diversidade humana e a compreensão das múltiplas experiências que permeiam a vida em sociedade e no

ambiente escolar. Tal processo demanda professores preparados, com formação adequada para compreender e atender às necessidades educacionais dos estudantes, o que reforça a importância da formação continuada como componente essencial da prática docente.

Ao refletir sobre o processo de inclusão de crianças com TDAH, torna-se evidente a relevância da formação dos educadores, uma vez que são eles os mediadores entre o aluno, o conhecimento e o contexto escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 1998) estabelecem que a inclusão não se limita à inserção física do aluno com necessidades especiais em salas de aula regulares, mas pressupõe o fornecimento de suporte pedagógico e institucional para que os docentes possam atuar de forma efetiva e significativa.

De acordo com Gomes e Souza (2022), o movimento inclusivo na educação deve priorizar a apropriação do saber científico mediante o uso de métodos pedagógicos planejados e fundamentados, garantindo formação profissional contínua e de qualidade aos educadores. Tal processo é essencial para evitar práticas improvisadas e assegurar que todos os estudantes tenham acesso a experiências diversificadas, que estimulem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de forma integral.

Nessa mesma linha, Oliveira e Almeida (2021) destacam que um dos principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras consiste na identificação precoce de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e na formação docente voltada para o entendimento e manejo pedagógico de suas especificidades. A ausência de capacitação adequada, segundo os autores, dificulta o reconhecimento dos sintomas e a aplicação de estratégias pedagógicas efetivas, o que pode repercutir negativamente tanto no desempenho escolar quanto no desenvolvimento socioemocional desses estudantes.

Complementando essa discussão, Barkley (2015) ressalta que a compreensão do TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento exige que a escola adote intervenções educacionais baseadas em evidências científicas, promovendo a integração entre o campo da saúde e da educação para oferecer suporte adequado aos alunos.

Corroborando essa análise, Santos, Lopes e Nascimento (2024) apontam que a carência de formação específica limita a capacidade dos docentes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com TDAH, resultando em processos de inclusão fragmentados e, muitas vezes, ineficazes. Nesse sentido, o presente estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para o aprimoramento da formação continuada dos professores, promovendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptativas, contextualizadas e eficazes no atendimento educacional desses estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa pretende colaborar para o fortalecimento do debate sobre a formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância de se compreender o TDAH como um fenômeno educacional relevante e desafiador, cuja abordagem requer conhecimento técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a inclusão e o direito à aprendizagem de todos.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por combinar abordagens qualitativas e quantitativas com o propósito de alcançar uma compreensão ampla e aprofundada do fenômeno investigado. De acordo com Gil (2006), a pesquisa quantitativa considera que todos os aspectos observáveis podem ser quantificados, possibilitando a geração de informações numéricas que permitem classificar e analisar os dados obtidos. Já a pesquisa qualitativa, por sua vez, busca compreender os fenômenos a partir da coleta de dados, por meio de observações, entrevistas e relatos, estabelecendo uma dinâmica interpretativa entre o pesquisador e o objeto de estudo, não traduzida em números, mas em significados.

No que se refere ao procedimento metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual, conforme Marconi e Lakatos (2003), consiste no levantamento de toda a bibliografia já publicada em livros, artigos científicos, dissertações, revistas especializadas, documentos impressos ou eletrônicos sobre determinado tema. Tal procedimento tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi produzido na área, permitindo uma análise crítica e comparativa entre diferentes abordagens teóricas e empíricas.

Foram realizadas buscas em livros, dissertações, artigos científicos e publicações disponíveis em bases de dados reconhecidas, tais como *SciELO*, *CAPES* e *Google Scholar*. As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram: formação docente, educação inclusiva e TDAH. Inicialmente, foram acessados quarenta e oito estudos, dos quais foram excluídos aqueles que não abordavam diretamente a formação de professores.

Em seguida, foram desconsideradas as publicações com mais de dez anos, priorizando-se estudos recentes, que refletem os avanços contemporâneos sobre o tema. Ao final do processo de triagem, vinte e uma publicações foram selecionadas para compor o corpus da pesquisa. As fontes escolhidas serviram de base para o embasamento teórico e para a análise crítica das práticas educativas, contribuindo para a construção de um panorama atualizado sobre os desafios e as perspectivas da formação de professores frente à inclusão de alunos com TDAH.

Quanto à natureza e ao tipo de pesquisa, este estudo classifica-se como descritivo e exploratório. A pesquisa descritiva, segundo Minayo (2001), tem como objetivo principal descrever os fatos e fenômenos observáveis de determinada realidade, partindo de princípios reconhecidos e fundamentados teoricamente, a fim de compreender suas características e relações. Já o caráter exploratório possibilitou investigar aspectos ainda pouco elucidados sobre a temática, permitindo levantar hipóteses, identificar lacunas de conhecimento e apontar direcionamentos para estudos futuros sobre a formação docente e a inclusão de estudantes com TDAH.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os resultados e as discussões referentes à pesquisa realizada, com o intuito

de sintetizar e analisar as principais obras consultadas sobre a formação docente e o atendimento educacional de crianças com TDAH. Para melhor compreensão dos dados obtidos, elaborou-se um quadro-resumo contendo as referências analisadas, destacando os autores, os periódicos e os objetivos dos estudos. A partir dessa síntese, busca-se discutir as convergências e divergências presentes na literatura, bem como refletir sobre os desafios e as perspectivas que envolvem a formação de professores na promoção de práticas inclusivas voltadas ao TDAH.

Quadro 1 – Publicações analisadas

Autor/Ano de publicação	Tema	Objetivo do estudo	Periódico
Holanda, Victor (2025)	Percepção e formação docente sobre o TDAH na Educação Profissional e Tecnológica: um recorte no Instituto Federal do Tocantins	Verificar a percepção dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Pedro Afonso, do Instituto Federal do Tocantins, quanto ao nível de conhecimento acerca do TDAH, bem como o acesso à formação inicial e continuada sobre a temática.	Rev. Sítio Novo
Cavalheiri (2020)	Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).	Identificar o conhecimento e as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes do Ensino Fundamental I, na escolarização do aluno com TDAH	Revista Educação em Saúde
Silva e Kristensen (2024)	Nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH nas escolas públicas estaduais de Rondônia, no Brasil	Avaliar o nível de conhecimento dos professores das escolas públicas estaduais de Rondônia acerca do TDAH.	Revista Portuguesa de Educação
Rezende e Benicio (2023)	Formação de professores para atuação com aluno TDAH.	Reconhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e identificar como é o percurso de formação dos professores que atuam com estudantes TDAH	Repositório Instituto Federal Goiano
Amaral, A. B. <i>et al.</i> (2013)	A formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Curitiba	Verificar se há uma efetividade em relação à inclusão de alunos diagnosticados com TDAH nas salas de aula regulares do Ensino Fundamental I na rede municipal de Curitiba e se os professores estão preparados para atender a essa demanda.	Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET
Rolim (2023)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a formação de professores: uma pesquisa em currículos de pedagogia	Investigar como está se dando a formação inicial dos professores para trabalharem com crianças que possuem Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.	Universidade Federal do Amazonas
Costa Júnior <i>et al.</i> (2025)	Educação Inclusiva e ludicidade Caminhos para uma aprendizagem transformadora	Abordar a importância da formação dos professores em atender às necessidades educacionais dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Poisson
Hoffmann (2022)	A formação de professores e os estudantes de TDAH no estado de Santa Catarina.	Compreender como se dá a formação de professores nos cursos de formação de professores da área de Educação Especial, voltado para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir das obras consultadas, procedeu-se à coleta de informações sobre a formação de professores para a inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com o intuito

de compreender as principais dificuldades relatadas, as estratégias de ensino utilizadas e as perspectivas para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva.

O estudo de Holanda e Victor (2025) evidencia lacunas significativas na formação docente voltada à inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os resultados mostram que a maioria dos professores apresenta conhecimento insuficiente sobre o transtorno, o que impacta diretamente na adoção de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas.

A pesquisa revelou que apenas dois dos nove docentes entrevistados avaliaram positivamente suas práticas no atendimento a alunos com TDAH, enquanto a maioria (cinco) demonstrou insegurança quanto à eficácia de suas ações. Tal cenário aponta que a formação docente se mostra insuficiente sem uma base teórica consistente que fundamente intervenções pedagógicas mais assertivas.

No tocante à formação dos professores sobre o transtorno, o estudo de Holanda e Victor (2025) destaca um déficit expressivo: apenas um dos quinze participantes afirmou ter tido acesso, durante a graduação, a conteúdos relacionados ao TDAH. Esse resultado reflete uma fragilidade estrutural na formação inicial de professores, que tendem a priorizar saberes técnicos em detrimento dos pedagógicos e inclusivos.

Além disso, 86,6% dos professores reconhecem sentir falta de conhecimentos específicos para lidar com o TDAH, reforçando a necessidade de formações práticas e contínuas. Os autores destacam ser imprescindível a articulação entre os saberes pedagógicos, psicológicos e médicos para a construção de uma prática docente realmente inclusiva.

O estudo desenvolvido por Cavalheiri (2020) investigou o conhecimento e as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A pesquisa, de natureza exploratória e quantitativa, teve como objetivo compreender como os docentes percebem e atuam diante das demandas educacionais de alunos com o transtorno. Os resultados apontaram que a maioria dos professores apresenta um conhecimento limitado sobre o TDAH, principalmente no que se refere às suas causas, sintomas. No que se refere às estratégias pedagógicas adequadas ao TDAH o déficit é ainda maior.

Apesar disso, no estudo de Cavalheiri (2020) observou-se que os docentes demonstram interesse e sensibilidade diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TDAH, buscando adaptar atividades e utilizar recursos lúdicos para favorecer a aprendizagem. No entanto, tais práticas ainda ocorrem de forma empírica, sem fundamentação teórica consistente, o que revela uma lacuna na formação docente e a necessidade de maior embasamento técnico e pedagógico.

Em continuidade, Cavalheiri (2020) conclui que os principais desafios para a inclusão de crianças com TDAH estão relacionados à insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, bem como

à ausência de apoio institucional no ambiente escolar. A autora enfatiza que “a formação docente precisa contemplar a compreensão sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, para que o professor possa planejar e executar práticas realmente inclusivas” (Cavalheiri, 2020, p. 18). Assim, destaca-se a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada, fortalecendo a prática pedagógica e promovendo uma inclusão escolar efetiva.

O estudo de Silva e Kristensen (2024) investigou o nível de conhecimento dos professores das escolas públicas estaduais de Rondônia sobre o TDAH, cujos resultados demonstraram que o conhecimento dos docentes é mediano, com um percentual total de acertos de 52,67%, revelando lacunas principalmente nos domínios relacionados às características gerais e ao tratamento do transtorno. Os autores afirmam que os professores apresentaram maior conhecimento sobre as questões relacionadas a sintomas e diagnóstico do TDAH, embora os docentes consigam reconhecer os sintomas mais evidentes, ainda há fragilidade no entendimento teórico e nas estratégias de manejo pedagógico adequadas.

No que se refere à formação acadêmica, Silva e Kristensen (2024) observaram que os professores da área de Pedagogia obtiveram melhor desempenho, o que pode estar relacionado à presença de disciplinas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano na grade curricular.

No entanto, os autores ressaltam que, de modo geral, os professores pesquisados não tiveram, na sua formação inicial, conteúdos e disciplinas específicas sobre TDAH, como também não participaram de formação em serviço que lhes prepare para atuar junto aos estudantes com o transtorno. Essa constatação reforça a carência de formação inicial e continuada voltada à Educação Inclusiva, o que compromete a prática docente e a efetivação do direito à aprendizagem dos alunos com TDAH.

O estudo de Hoffmann (2022) teve como objetivo compreender como ocorre a formação de professores, no que se refere ao atendimento de estudantes com TDAH no estado de Santa Catarina, analisando os níveis de formação inicial, continuada e em serviço. A autora destaca que, historicamente, a formação docente voltada à Educação Especial passou por diversas transformações legais e curriculares, e na década de 1990 conquistou o avanço da perspectiva inclusiva, onde os cursos de Pedagogia passaram a incorporar temas sobre diversidade e inclusão.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de quatro instituições catarinenses, Hoffmann (2022) constatou que apenas uma destas contempla o TDAH de forma explícita, por meio da disciplina “*Transtornos do Neurodesenvolvimento*”. Contudo, mesmo nessa disciplina, o tema é tratado de forma superficial e generalizada, sendo mencionado apenas como um dos tópicos dentro de um conjunto amplo de transtornos e deficiências. Essa limitação evidencia a ausência de uma abordagem sistemática sobre o TDAH nos currículos de formação inicial, o que compromete a preparação dos futuros professores para atuar de maneira efetiva e inclusiva com esses alunos.

Na formação continuada e em serviço, Hoffmann (2022) destaca o papel da Fundação Catarinense

de Educação Especial (FCEE), responsável pela oferta de cursos e capacitações voltadas à Educação Inclusiva. Segundo a autora, entre 2016 e 2019, foram identificados 12 cursos ofertados pela FCEE que incluíam o TDAH em seus conteúdos, ainda que de forma integrada a outras condições, como deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sendo assim, Hoffmann (2022) ressalta que, embora essas formações representem um esforço estadual importante, “os cursos abordam prioritariamente aspectos conceituais e diagnósticos, sem aprofundar estratégias pedagógicas que auxiliem o trabalho docente em sala de aula” (Hoffmann, 2022, p. 42).

Em sua conclusão, Hoffmann (2022) reforça a necessidade de uma formação docente mais consistente e crítica, capaz de preparar os professores na parte pedagógica, dando subsídios para lidar com a diversidade cognitiva e comportamental dos estudantes, garantindo o direito à aprendizagem e à inclusão plena no ambiente escolar.

O estudo de Rolim (2023) examina como os currículos de cursos de Licenciatura em Pedagogia preparam os professores para lidar com alunos com TDAH, enfatizando a importância de uma formação inicial e continuada que permita ao professor atuar numa perspectiva de educação inclusiva. A autora ressalta que, apesar da relevância do tema, a formação docente ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo no que se refere à abordagem prática do TDAH em sala de aula. A pesquisa evidencia que os cursos de graduação fornecem uma base teórica sobre Educação Especial e Inclusiva, mas essa abordagem, muitas vezes não contempla estratégias pedagógicas específicas para atender crianças com TDAH, limitando a capacidade do professor de intervir adequadamente nas demandas desses alunos.

Neste contexto, Rolim (2023) aponta que a Educação Inclusiva é frequentemente confundida com a Educação Especial, sendo essencial compreender que a inclusão implica assegurar oportunidades e participação efetiva de todos os alunos no ensino regular, respeitando suas diferenças. Nesta realidade, o estudo mostra que os currículos analisados apresentam disciplinas que abordam Educação Especial e Psicologia, porém o TDAH recebe atenção limitada ou é tratado de forma superficial. Assim, os futuros professores entram em contato com a realidade escolar sem preparo adequado para lidar com o transtorno.

O estudo realizado por Rolim (2023) demonstra que, embora haja avanços na conscientização sobre a importância de uma formação crítica e contínua, ainda existem lacunas significativas no preparo pedagógico para atender crianças com TDAH de maneira prática, criativa e inclusiva.

A autora conclui que a formação de professores deve transcender a mera transmissão de conhecimentos teóricos e incluir estratégias pedagógicas concretas que atendam à diversidade dos alunos, especialmente daqueles com TDAH. O estudo reforça a urgência de uma formação docente articulada, contínua e inclusiva, capaz de integrar teoria, prática e reflexão crítica, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

O estudo de Costa Júnior *et al.* (2025) destaca a importância da formação continuada dos professores

como elemento central para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os autores enfatizam que a formação inicial, embora necessária, não é suficiente para capacitar os docentes a lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Segundo o estudo, a formação continuada funciona como prolongamento da formação inicial, promovendo o aperfeiçoamento teórico e prático do professor, além de estimular o desenvolvimento de uma visão mais ampla e contextualizada sobre educação e sociedade.

Por conseguinte, Costa Júnior *et al.* (2025) apontam que, o despreparo docente pode gerar consequências negativas significativas, como diagnósticos equivocados e dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos, além de impactos emocionais e sociais tanto para estudantes quanto para professores.

Nesse sentido, a formação continuada deve contemplar o aprofundamento do conhecimento sobre as características do TDAH, suas manifestações comportamentais e estratégias pedagógicas adequadas, permitindo ao professor adaptar metodologias e criar ambientes inclusivos e de apoio. A articulação entre teoria e prática, prevista LDB nº 9394/96, é apontada pelos autores como fundamental para que os docentes se sintam preparados e confiantes para atuar de forma ética e reflexiva diante da diversidade escolar.

Em continuidade, Costa Júnior *et al.* (2025) evidenciam que a formação continuada é um instrumento crucial para garantir que os docentes estejam atualizados, reflitam sobre suas práticas, solucionem problemas pedagógicos e contribuam para a construção de uma Educação Inclusiva, transformadora e capaz de respeitar as particularidades de cada estudante.

O estudo de Amaral *et al.* (2013) aborda a formação de professores para atuar com alunos diagnosticados com TDAH no Ensino Fundamental I da rede municipal de Curitiba. A pesquisa envolveu 19 professoras das escolas municipais e 5 profissionais dos Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), evidenciando a realidade da atuação docente e os desafios enfrentados no contexto educacional inclusivo. Os resultados demonstram que, embora todos os professores possuam a capacitação mínima exigida pela Prefeitura, muitos carecem de preparo específico para atender alunos com TDAH. A formação continuada, nesse contexto, revela-se insuficiente para suprir a complexidade das necessidades desses estudantes, sendo necessária a adaptação constante das práticas pedagógicas.

Segundo Amaral *et al.* (2013) os dados apontam que a maioria das professoras das salas regulares sentem-se despreparadas para lidar com alunos com TDAH, e reconhece que sua formação inicial e continuada não é suficiente para atender às demandas da inclusão. Os relatos indicam que os professores conseguem resultados positivos apenas quando há apoio especializado, uso de estratégias diferenciadas e acompanhamento individualizado.

Em contraste, os profissionais do CMAE obtêm resultados mais significativos devido à abordagem individualizada, recursos adequados e acompanhamento especializado, evidenciando a importância do

suporte estruturado e da atuação conjunta com outros profissionais, além do professor, para o sucesso dos alunos com TDAH.

A pesquisa de Amaral *et al.* (2013) também evidencia a complexidade da inclusão escolar no contexto das salas de aula regulares, considerando o tamanho das turmas e a diversidade de necessidades educacionais. As professoras apontam que a inclusão é possível, mas depende de formação continuada dos professores, recursos adequados, apoio institucional e acompanhamento multidisciplinar. Os autores concluem que, para que a inclusão seja efetiva, é necessário combinar capacitação contínua, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e adaptação constante das metodologias de ensino, de modo a atender às particularidades de cada aluno e promover uma aprendizagem significativa.

O estudo de Rezende e Benício (2023) aborda a formação de professores para atuar com alunos diagnosticados com TDAH, enfatizando a importância de preparo docente, reflexão pedagógica e adaptação de práticas metodológicas para atender à diversidade presente nas salas de aula. O texto destaca que os professores, frequentemente são os primeiros a identificar sinais de TDAH nos alunos, tornando-se peça-chave no processo de encaminhamento e acompanhamento do diagnóstico. No entanto, diversas pesquisas apontam que o conhecimento docente sobre o transtorno é limitado e que o suporte institucional é insuficiente, dificultando o processo de inclusão efetiva.

Assim, Rezende e Benício (2023) ressaltam que a inclusão de alunos com TDAH deve considerar suas potencialidades, garantindo acesso a uma educação de qualidade que respeite a individualidade de cada estudante. Estratégias como adaptação curricular, flexibilização de tarefas, ajustes no tempo de atividades e acompanhamento medicamentoso, quando necessário, são destacadas como práticas que facilitam a aprendizagem, o que requer estudos contínuos por parte dos professores por meio da formação continuada. Além disso, o texto enfatiza a necessidade de aliar teoria e prática, de modo que o professor compreenda tanto os conceitos sobre o transtorno quanto sua aplicação no contexto escolar.

Para Rezende e Benício (2023) a formação continuada dos professores é destacada como essencial para atualizar conhecimentos, aperfeiçoar práticas pedagógicas e promover uma abordagem inclusiva, com foco na individualidade e no desenvolvimento de habilidades dos alunos. Evidenciam que a inclusão de alunos com TDAH não é apenas uma questão de legislação ou políticas públicas, mas envolve um processo complexo que requer formação específica, reflexão constante sobre a prática pedagógica e adaptação metodológica.

De modo geral, a análise das obras consultadas evidencia que a formação docente desempenha papel central na inclusão de alunos com TDAH, mas, simultaneamente, revela lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na continuada.

Estudos recentes, como os de Holanda e Victor (2025), Cavalheiri (2020) e Silva e Kristensen (2024), apontam que os professores, frequentemente possuem conhecimento insuficiente sobre o transtorno,

e que estes conhecimentos se limitam às suas causas, sintomas e diagnóstico. A abordagem sobre estratégias pedagógicas adequadas é limitada. Essa limitação compromete a eficácia das práticas inclusivas, uma vez que o atendimento às necessidades específicas desses alunos exige compreensão teórica sólida aliada à habilidade de aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas.

Os estudos destacam que a formação continuada emerge como elemento indispensável para a capacitação docente. Assim, Costa Júnior *et al.* (2025) enfatizam que, embora a formação inicial forneça uma base teórica necessária, ela não é suficiente para preparar o professor diante da diversidade encontrada em sala de aula.

A formação continuada permite ao docente atualizar conhecimentos, refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e desenvolver estratégias contextualizadas às demandas de aprendizagem dos alunos com TDAH. Em tempo, Holanda e Victor (2025) corroboram essa perspectiva, indicando que os professores reconhecem a importância de capacitações aplicadas e práticas, capazes de fortalecer sua segurança e eficiência no trabalho inclusivo.

A necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas também é recorrente nos estudos analisados. Pois, Cavalheiri (2020) observa que os professores demonstram sensibilidade às dificuldades dos alunos com TDAH, adaptando atividades e utilizando recursos lúdicos, embora de forma empírica e sem fundamentação teórica consistente. Rezende e Benício (2023) reforçam que a inclusão efetiva requer adaptação curricular, flexibilização de tarefas, ajuste de tempo de atividades e acompanhamento individualizado, aliados à articulação com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e coordenadores pedagógicos.

Além disso, Amaral *et al.* (2013) evidenciam que o trabalho conjunto entre professores e especialistas potencializa os resultados e possibilita intervenções eficazes, indicando que a atuação docente isolada é insuficiente para atender às demandas de aprendizagem desses alunos.

A análise integrada das obras evidencia que a formação docente deve transcender a simples transmissão de conhecimento teórico e a simples identificação de sintomas e causas. Ela precisa contemplar estratégias pedagógicas concretas, reflexões sobre práticas inclusivas e capacidade de articulação com a família e outros profissionais, promovendo ambientes de aprendizagem acolhedores e adaptados à diversidade cognitiva e comportamental.

Portanto, a formação docente para a inclusão de alunos com TDAH deve ser contínua, articulada entre teoria e prática, contextualizada à realidade escolar. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da construção de políticas públicas e programas institucionais que promovam capacitação efetiva, acompanhamento e suporte multidisciplinar é imprescindível para que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula, garantindo a inclusão plena e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam, por meio de fontes bibliográficas, pelas quais buscou-se compreender a formação de professores para a inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), investigando as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, as estratégias pedagógicas utilizadas e as perspectivas para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva.

As principais conclusões acerca da pesquisa revelam que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere ao conhecimento teórico e prático sobre o TDAH, comprometendo a eficácia das ações pedagógicas e a efetiva inclusão escolar desses alunos. Observa-se, portanto, que a formação continuada emerge como um elemento fundamental para suprir essas lacunas, possibilitando a atualização de conhecimentos, o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e o fortalecimento da prática docente.

De acordo com os dados do estudo, os professores frequentemente, reconhecem a importância da formação específica sobre o TDAH, mas relatam insegurança na aplicação de metodologias inclusivas em sala de aula, sobretudo em turmas numerosas ou diante da diversidade de necessidades cognitivas e comportamentais.

Dentro da perspectiva deste artigo, a inclusão escolar de alunos com TDAH não se restringe à legislação ou políticas públicas, mas envolve um processo complexo que exige reflexão constante sobre a prática pedagógica, adaptação de estratégias metodológicas e desenvolvimento de habilidades socioemocionais tanto nos professores quanto nos alunos. Desse modo, o estudo conclui que o investimento em programas de capacitação contínua, em conjunto com políticas institucionais de apoio e recursos pedagógicos adequados, constitui caminho essencial para fortalecer a atuação do professor e promover uma aprendizagem efetiva e significativa para crianças com TDAH.

Embora este estudo contribua para a compreensão dos desafios e das perspectivas da formação docente voltada à inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), algumas limitações devem ser reconhecidas. Por tratar-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, os achados restringem-se a análise e a síntese da produção científica disponível, não contemplando dados empíricos provenientes da observação direta da prática docente ou da escuta de professores e estudantes em contextos escolares específicos.

Dessa forma, os resultados não permitem generalizações absolutas, mas oferecem subsídios teóricos relevantes para a reflexão pedagógica. Como implicações para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos, de abordagem qualitativa, quantitativa ou mista, que investiguem de forma aprofundada as experiências docentes, a eficácia de estratégias pedagógicas inclusivas e o impacto de programas de formação continuada no atendimento educacional de alunos com TDAH, contribuindo para

o avanço do conhecimento científico e para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. B. *et al.* A formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Curitiba, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tdah.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

CAVALHEIRI, J. C. Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Educação em Saúde**, Goiânia, 2020.

COSTA JÚNIOR, B. M. *et al.* (Org.). **Educação inclusiva e ludicidade: caminhos para uma aprendizagem transformadora**. Belo Horizonte: Poisson, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOMES, A. E. G. Q. *et al.* **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

HOFFMANN, S. M. **A formação de professores e os estudantes com TDAH no estado de Santa Catarina**. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

HOLANDA, Virgínia Célia Benevides; VICTOR, Valci Ferreira. Percepção e formação docente sobre o TDAH na Educação Profissional e Tecnológica: um recorte no Instituto Federal do Tocantins. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Saulo; DE GRANDI, Lígia. O processo de aprendizagem dos alunos com TDAH e o papel do neuropsicopedagogo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 10, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Cláudia Alexandre de Freitas; REIS, Lilian Perdigão Caixêta. **Universitários com TDAH, projeto de vida e núcleo de acessibilidade: apoio à inclusão**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2022.

PEIXOTO, Rosana da Silva. **A inclusão de alunos com TDAH e a formação de professores na educação infantil**. 2023. (Artigo Científico) – Instituto Federal Goiano, Goiás, 2023.

REZENDE, Roberta Pereira; BENÍCIO, Edgard Ricardo. **Formação de professores para atuação com aluno TDAH**. Goiás: Instituto Federal Goiano, 2023.

ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S61-S70, 2004.

ROLIM, Rebeca Coelho. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a formação de professores: uma pesquisa em currículos de pedagogia**. 2023. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SANTOS, Elizandro Aparecido Rocha dos; LOPES, Klyssiane Uchôa Souza; NASCIMENTO, João Luiz Nunes do (Org.). **Pedagogia: desafios e práticas pedagógicas no contexto amazônico**. Belo Horizonte: Poisson, 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. **Práticas pedagógicas inclusivas: o caminho para o processo de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Edufal, 2024.

SILVA, Marcos Antônio Shreder da; KRISTENSEN, Christian Haag. Nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH nas escolas públicas estaduais de Rondônia, Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 37, n. 1, 2024.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN SERVING STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral582026-010>

Alessandra da Silva Rufino Romeiro

Luiz Fernando Ridolfi

Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira

Jalisson Mendes Vicente

Ygor Delfino da Silva

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui um dos principais desafios contemporâneos à educação inclusiva, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo do professor formação específica, práticas pedagógicas diferenciadas e suporte institucional contínuo. Este estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores no atendimento a estudantes com TDAH na rede pública de ensino, bem como discutir o papel da formação inicial e continuada na efetivação de processos inclusivos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistematizada, com base em produções científicas publicadas entre (2020-2025), selecionadas no portal *Google Acadêmico* a partir dos descritores “TDAH” e “aprendizagem”. A análise dos estudos evidenciou que, embora haja avanços normativos no campo da inclusão, persistem fragilidades significativas na formação docente, no uso de estratégias pedagógicas adaptadas e no suporte multidisciplinar oferecido pelas instituições escolares. Os resultados apontam que a ausência de conhecimento específico sobre o transtorno e a precarização da formação continuada impactam diretamente a qualidade do atendimento educacional aos estudantes com TDAH. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente, articulado a políticas públicas consistentes e ao trabalho interdisciplinar entre escola, família e profissionais da saúde, é condição indispensável para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Formação Docente; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the main contemporary challenges to inclusive education, especially in the early years of elementary school, requiring teachers to have specific training, differentiated teaching practices, and ongoing institutional support. This study aims to analyze the pedagogical practices used by teachers in serving students with ADHD in the public school system, as well as to discuss the role of initial and continuing training in the implementation of inclusive processes. This is a qualitative, exploratory study developed through a systematic literature review based on scientific publications from 2020 to 2025, selected on *Google Scholar* using the keywords “ADHD” and “learning”. The analysis of the studies showed that, although there have been regulatory advances in the field of inclusion, significant weaknesses persist in teacher training, in the use of adapted pedagogical strategies, and in the multidisciplinary support offered by educational institutions. The results indicate that the lack of specific knowledge about the disorder and the precariousness of continuing education directly impact the quality of educational services for students with ADHD. It can be concluded that strengthening teacher training, combined with consistent public policies and interdisciplinary work between schools, families, and health professionals, is an indispensable condition for promoting truly inclusive education.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Teacher Training; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com impactos diretos no desempenho escolar, nas relações sociais e no desenvolvimento emocional dos estudantes (American Psychiatric Association, 2022; Thapar; Cooper, 2023). No contexto educacional, a literatura recente tem destacado que os prejuízos acadêmicos associados ao TDAH decorrem não apenas das características do transtorno em si, mas também das limitações estruturais da escola e da insuficiente preparação docente para lidar com as demandas específicas desses estudantes (Du Paul; Stoner, 2021; Sayal *et al.*, 2024).

No Brasil, os avanços normativos no campo da educação inclusiva são expressivos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) orienta a organização do trabalho pedagógico a partir do princípio da equidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens essenciais.

Complementarmente, a Lei nº 14.254/2021 estabelece diretrizes para o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, atribuindo às redes de ensino a responsabilidade pela identificação precoce, pelo encaminhamento aos serviços especializados e pela oferta

de suporte pedagógico específico (Brasil, 2021). Esses dispositivos reforçam a centralidade da escola e, em especial, da formação docente na efetivação das políticas inclusivas.

Apesar desse arcabouço legal, estudos empíricos recentes indicam que professores da educação básica ainda apresentam fragilidades significativas quanto ao conhecimento conceitual sobre o TDAH, à identificação dos sinais do transtorno e ao uso de estratégias pedagógicas baseadas em evidências (Kos; Petersen; Rogers, 2022; Silva; Rodrigues, 2023).

Revisões sistemáticas internacionais demonstram que programas de formação docente promovem, em geral, aumento do conhecimento teórico imediato; entretanto, seus efeitos sobre mudanças sustentadas nas práticas pedagógicas e sobre os resultados acadêmicos dos estudantes ainda se mostram inconsistentes (Mcdougal *et al.*, 2022; Owens *et al.*, 2023).

Adicionalmente, autores como Du Paul *et al.* (2021) e Barkley (2024) evidenciam que intervenções eficazes no contexto escolar exigem abordagem multicomponente, envolvendo adaptações curriculares, manejo comportamental estruturado, monitoramento contínuo do progresso acadêmico e articulação com serviços de saúde e com a família.

Sob a perspectiva da neuroeducação, práticas pedagógicas eficazes para estudantes com TDAH devem considerar os processos atencionais, a autorregulação, a motivação e o funcionamento executivo, exigindo do professor domínio de princípios neuropsicopedagógicos aplicados à sala de aula (Tokuhamaspinosa, 2022; Immordino-Yang; Damasio, 2023).

No cenário brasileiro, pesquisas recentes apontam que a formação inicial ainda oferece abordagem superficial sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, transferindo para a formação continuada a responsabilidade principal pela qualificação do professor para atuar na perspectiva inclusiva (Almeida *et al.*, 2023; Gomes; Ferreira, 2024). Contudo, tal formação frequentemente ocorre de maneira fragmentada, pontual e desvinculada do contexto real da escola, o que compromete a efetividade das intervenções pedagógicas.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar, à luz da produção científica recente, as práticas pedagógicas e os processos de formação docente voltados ao atendimento de estudantes com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se, especificamente: 1) mapear as principais estratégias pedagógicas empregadas; 2) identificar os limites e potencialidades da formação inicial e continuada; e 3) discutir implicações para políticas públicas educacionais e para a organização do trabalho pedagógico escolar.

Como contribuição científica, este estudo pretende: a) avançar teoricamente ao integrar os campos da educação inclusiva, neuroeducação e formação docente; b) oferecer subsídios metodológicos para o aprimoramento de programas formativos; c) apoiar a formulação de políticas públicas educacionais

baseadas em evidências; e d) fortalecer práticas pedagógicas capazes de promover a inclusão efetiva de estudantes com TDAH no ensino regular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: BASES CONCEITUAIS E NEURODESENVOLVIMENTAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com início na infância e impactos funcionais em múltiplos contextos da vida do indivíduo (American Psychiatric Association, 2022). Estudos recentes indicam que o TDAH possui etiologia multifatorial, envolvendo interações complexas entre fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais (Thapar; Cooper, 2023; Sayal *et al.*, 2024).

Do ponto de vista neurobiológico, evidências apontam alterações nos circuitos fronto-estriatais, nos sistemas dopaminérgicos e nos mecanismos de controle inibitório e autorregulação, comprometendo funções executivas essenciais ao processo de aprendizagem, como atenção sustentada, memória de trabalho, planejamento e controle emocional (Barkley, 2024; Rubia, 2022). Essas limitações neurofuncionais explicam, em grande medida, as dificuldades acadêmicas recorrentes observadas em estudantes com TDAH, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

No contexto educacional, o TDAH manifesta-se por meio de dificuldades na manutenção do foco atencional, organização de tarefas, cumprimento de regras e persistência diante de atividades cognitivamente exigentes, impactando diretamente o rendimento escolar e as relações interpessoais (Du Paul; Stoner, 2021; Owens *et al.*, 2023). Assim, compreender as bases neuropsicológicas do transtorno é condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e intervenções educacionais eficazes.

2.2 TDAH, APRENDIZAGEM E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A literatura contemporânea evidencia que estudantes com TDAH apresentam maior risco de fracasso escolar, evasão, repetência e dificuldades de socialização, quando não recebem apoio pedagógico adequado (Mcdougal *et al.*, 2022; Sayal *et al.*, 2024). As dificuldades de aprendizagem associadas ao transtorno não decorrem da incapacidade intelectual, mas de déficits nos processos de autorregulação, atenção seletiva e controle do comportamento, fundamentais para o engajamento nas atividades escolares (Barkley, 2024).

Pesquisas internacionais demonstram que o ambiente escolar pode atuar tanto como fator de proteção quanto de agravamento dos sintomas. Ambientes estruturados, com rotinas previsíveis, feedbacks

imediatos e estratégias pedagógicas diferenciadas favorecem significativamente o desempenho dos estudantes com TDAH (Du Paul *et al.*, 2021; Kos; Petersen; Rogers, 2022). Em contrapartida, práticas pedagógicas excessivamente expositivas, inflexíveis e padronizadas tendem a intensificar as dificuldades de atenção e comportamento.

No cenário brasileiro, estudos recentes indicam que muitos professores ainda associam o TDAH exclusivamente a problemas comportamentais, negligenciando suas dimensões neurocognitivas e pedagógicas (Silva; Rodrigues, 2023; Gomes; Ferreira, 2024). Essa compreensão limitada compromete tanto o processo de identificação quanto a adoção de estratégias de ensino adequadas, reforçando a necessidade de investimentos sistemáticos na formação docente.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ATENDIMENTO AO TDAH

A formação de professores constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) estabelece como princípio a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A Lei nº 14.254/2021 reforça esse compromisso ao prever acompanhamento integral de estudantes com TDAH, atribuindo às redes de ensino a responsabilidade pela formação dos profissionais envolvidos (Brasil, 2021).

Entretanto, pesquisas apontam que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no tratamento dos transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente no que se refere à articulação entre teoria, prática pedagógica e evidências científicas (Almeida *et al.*, 2023; Lima; Souza, 2024). A formação continuada, por sua vez, frequentemente ocorre de forma pontual, descontextualizada e com baixa articulação às demandas reais da escola, o que limita sua efetividade.

Revisões sistemáticas recentes indicam que programas formativos voltados ao TDAH produzem ganhos consistentes no conhecimento docente, mas seus efeitos sobre mudanças sustentadas nas práticas pedagógicas e nos resultados acadêmicos dos estudantes ainda são heterogêneos (Mcdougal *et al.*, 2022; Owens *et al.*, 2023). Isso evidencia que a formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos teóricos, incorporando acompanhamento pedagógico, supervisão e reflexão crítica sobre a prática.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

A literatura internacional tem destacado que práticas pedagógicas eficazes para estudantes com TDAH devem ser estruturadas, sistemáticas e baseadas em evidências científicas (Du Paul; Stoner, 2021; Barkley, 2024). Entre as estratégias mais indicadas destacam-se: adaptações curriculares, divisão de tarefas em etapas menores, uso de reforços positivos, organização do ambiente, ensino multisensorial e monitoramento contínuo do desempenho.

Sob a perspectiva da neuroeducação, Tokuhamma-Espinosa (2022) e Immordino-Yang e Damasio (2023) defendem que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar os mecanismos cerebrais envolvidos na atenção, emoção e motivação. Para estudantes com TDAH, práticas que integrem estímulos variados, movimento, feedback imediato e engajamento ativo tendem a produzir melhores resultados.

No contexto brasileiro, estudos apontam que professores que recebem formação continuada específica apresentam maior repertório de estratégias pedagógicas e atitudes mais favoráveis à inclusão (Santos; Oliveira, 2023; Gomes; Ferreira, 2024). Todavia, a ausência de suporte institucional, de equipes multiprofissionais e de políticas públicas articuladas ainda constitui um dos principais entraves à implementação consistente dessas práticas nas escolas públicas.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLA E TRABALHO INTERDISCIPLINAR

A efetivação da educação inclusiva para estudantes com TDAH ultrapassa a dimensão pedagógica e exige articulação entre políticas educacionais, de saúde e assistência social. Estudos recentes demonstram que intervenções multicomponentes, que integram escola, família e serviços de saúde, apresentam maior eficácia na promoção do desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes (Sayal *et al.*, 2024; Owens *et al.*, 2023).

No Brasil, embora a legislação avance no reconhecimento dos direitos educacionais de estudantes com TDAH, ainda há significativa distância entre o texto legal e sua materialização no cotidiano das escolas, especialmente no que se refere à formação docente, ao acompanhamento multiprofissional e às condições estruturais de trabalho (Almeida *et al.*, 2023; Lima; Souza, 2024).

Dessa forma, a literatura contemporânea converge para o entendimento de que a inclusão efetiva de estudantes com TDAH demanda políticas públicas integradas, formação docente permanente, práticas pedagógicas baseadas em evidências e fortalecimento do trabalho interdisciplinar no interior da escola.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de uma revisão integrativa da literatura, método que permite a síntese sistemática de evidências empíricas e teóricas sobre determinado fenômeno, com vistas à ampliação da compreensão do objeto investigado e à identificação de lacunas na produção científica. A opção pela revisão integrativa justifica-se por sua adequação à análise de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, o que possibilita uma visão ampla e crítica sobre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com TDAH.

3.2 PROCEDIMENTOS DE BUSCA E FONTES DE INFORMAÇÃO

A busca bibliográfica foi realizada nas seguintes bases de dados e repositórios científicos: *Scopus*, *SciELO*, *ERIC (Education Resources Information Center)* e *Google Acadêmico*. A utilização de bases nacionais e internacionais teve como objetivo ampliar a abrangência das fontes e assegurar maior diversidade epistemológica aos estudos selecionados. Foram utilizados os seguintes descritores, em português e inglês: “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, Formação docente, Educação inclusiva, Práticas pedagógicas, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Teacher education e Inclusive education”. As estratégias de busca foram ajustadas conforme as especificidades de cada base.

3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram definidos como critérios de inclusão: a) artigos científicos publicados entre 2020-2025; b) estudos empíricos, revisões sistemáticas ou integrativas; c) publicações em português, inglês ou espanhol; d) pesquisas que abordassem diretamente a formação docente, práticas pedagógicas ou políticas educacionais relacionadas ao atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar.

Como critérios de exclusão, estabeleceram-se: a) trabalhos duplicados entre as bases; b) publicações do tipo editoriais, resenhas, capítulos de livros e anais de eventos; c) estudos que tratassem do TDAH exclusivamente sob enfoque clínico, sem interface com a educação; d) pesquisas sem acesso ao texto completo.

3.4 PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS

O processo de seleção ocorreu em três etapas: 1) leitura dos títulos e resumos, visando verificar a adequação aos critérios de inclusão; 2) leitura integral dos textos pré-selecionados; 3) definição final da amostra, após aplicação rigorosa dos critérios estabelecidos. Inicialmente, foram identificados 214 estudos. Após a remoção de duplicidades e exclusões por inadequação temática, 38 trabalhos permaneceram para leitura na íntegra. Ao final desse processo, 16 artigos compuseram a amostra final da revisão, por apresentarem aderência direta ao objetivo deste estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, seguindo as etapas de: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação. A partir desse processo, emergiram quatro categorias analíticas centrais: 1) formação inicial de professores e TDAH; 2) formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas; 3) estratégias pedagógicas baseadas em evidências no atendimento ao TDAH; 4) articulação entre políticas públicas, escola e trabalho interdisciplinar.

Essas categorias permitiram organizar, comparar e interpretar criticamente os achados dos estudos selecionados, estabelecendo relações entre os resultados empíricos e os referenciais teóricos adotados.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, sem envolvimento direto de seres humanos, o estudo dispensa apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ainda assim, todos os princípios éticos referentes à integridade científica, à fidedignidade dos dados e ao correto reconhecimento das fontes foram rigorosamente observados.

3.7 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Reconhece-se como limitação deste estudo a dependência de bases secundárias de dados e o recorte temporal adotado, que, embora adequado ao objetivo proposto, pode ter restringido o acesso a produções relevantes anteriores a 2020. Ademais, a heterogeneidade metodológica dos estudos analisados impõe cautela na generalização dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 16 estudos selecionados permitiu a organização dos achados em quatro categorias analíticas centrais: 1) formação inicial de professores e TDAH; 2) formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas; 3) estratégias pedagógicas baseadas em evidências; e 4) articulação entre políticas públicas, escola e trabalho interdisciplinar. A seguir, os resultados são apresentados e discutidos à luz da literatura contemporânea.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E TDAH: FRAGILIDADES PERSISTENTES

Os estudos analisados convergem ao indicar que a formação inicial docente ainda apresenta lacunas significativas no tratamento dos transtornos do neurodesenvolvimento, em especial do TDAH (Almeida *et al.*, 2023; Gomes; Ferreira, 2024). Em grande parte dos cursos de licenciatura, os conteúdos relacionados à educação inclusiva permanecem concentrados em disciplinas isoladas, com abordagem predominantemente teórica e baixa articulação com a prática pedagógica.

Esses achados corroboram evidências internacionais que apontam que professores em início de carreira tendem a apresentar insegurança para lidar com estudantes com TDAH, sobretudo no que se refere ao manejo comportamental e à adaptação de estratégias didáticas (Kos; Petersen; Rogers, 2022; Owens *et al.*, 2023).

Tal fragilidade formativa compromete a identificação precoce de sinais do transtorno e limita a adoção de práticas pedagógicas baseadas em evidências.

Sob a perspectiva da neuroeducação, essa lacuna é ainda mais crítica, uma vez que o desconhecimento dos mecanismos neuropsicológicos envolvidos no TDAH dificulta a construção de estratégias pedagógicas alinhadas aos processos atencionais, de autorregulação e de funções executivas (Tokuhamma-Espinosa, 2022; Immordino-Yang; Damasio, 2023). Assim, os resultados indicam que a formação inicial, na forma como atualmente se estrutura, não tem sido suficiente para preparar o professor para os desafios da inclusão de estudantes com TDAH.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação continuada emergiu como elemento central para a qualificação das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TDAH. Os estudos nacionais indicam que professores que participam de programas formativos específicos apresentam maior repertório de estratégias pedagógicas, atitudes mais favoráveis à inclusão e maior segurança no manejo das dificuldades atencionais e comportamentais (Santos; Oliveira, 2023; Lima; Souza, 2024).

Entretanto, os resultados também revelam que tais formações ocorrem, em sua maioria, de maneira pontual, fragmentada e desvinculada do cotidiano da escola. Esse dado encontra ressonância em revisões internacionais que demonstram que programas de curta duração produzem aumento imediato do conhecimento docente, mas apresentam impacto limitado sobre mudanças sustentadas nas práticas pedagógicas (Mcdougal *et al.*, 2022; Owens *et al.*, 2023).

Em continuidade, Du Paul e Stoner (2021) argumentam que a efetividade das formações depende da articulação entre teoria, prática supervisionada e acompanhamento contínuo. Os achados desta revisão reforçam essa compreensão ao evidenciar que formações sem suporte institucional e sem acompanhamento pedagógico apresentam baixo potencial de transformação da prática docente. Assim, a formação continuada precisa ser compreendida como um processo permanente, situado e integrado ao projeto pedagógico da escola.

4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS NO ATENDIMENTO AO TDAH

No que se refere às práticas pedagógicas, os estudos analisados apontam como estratégias mais recorrentes: adaptações curriculares, organização do ambiente de aprendizagem, divisão das tarefas em etapas menores, uso de reforço positivo, ensino multisensorial e monitoramento contínuo do desempenho acadêmico (Silva; Rodrigues, 2023; Barkley, 2024).

A literatura internacional reforça que tais estratégias, quando aplicadas de forma sistemática, produzem efeitos positivos sobre a atenção, o comportamento e o rendimento escolar dos estudantes com

TDAH (Du Paul *et al.*, 2021; Sayal *et al.*, 2024). Todavia, os estudos nacionais indicam que essas práticas ainda são adotadas de forma intuitiva, sem sistematização, avaliação contínua ou fundamentação teórica consistente.

Sob a ótica da neuroeducação, práticas eficazes são aquelas que articulam emoção, cognição e motivação, promovendo o engajamento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Immordino-Yang; Damasio, 2023). Contudo, os resultados desta revisão evidenciam que muitos professores ainda operam sob modelos pedagógicos tradicionais, excessivamente expositivos e pouco flexíveis, o que reduz as possibilidades de inclusão efetiva de estudantes com TDAH.

Esse dado revela uma tensão estrutural entre as exigências contemporâneas da educação inclusiva e as condições reais de trabalho docente, marcadas por turmas numerosas, sobrecarga de funções e ausência de apoio multiprofissional.

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLA E TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Os resultados demonstram que, apesar dos avanços normativos representados pela BNCC (Brasil, 2017) e pela Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), ainda há significativa distância entre a legislação e sua materialização no cotidiano escolar. Os estudos analisados apontam ausência de equipes multiprofissionais, fragilidade na articulação entre escola e serviços de saúde e carência de políticas de formação docente institucionalizadas (Almeida *et al.*, 2023; Lima; Souza, 2024).

Estudos internacionais indicam que modelos de intervenção multicomponentes, que integram escola, família e serviços de saúde, são significativamente mais eficazes na promoção do desenvolvimento acadêmico e socioemocional de estudantes com TDAH (Owens *et al.*, 2023; Sayal *et al.*, 2024). No entanto, o cenário brasileiro ainda é marcado por ações isoladas, descontinuadas e fortemente dependentes da iniciativa individual do professor.

Essa fragilidade estrutural produz efeitos diretos sobre a prática pedagógica, gerando sentimentos de impotência docente, medicalização excessiva das dificuldades escolares e transferência da responsabilidade educacional para os serviços de saúde. Tais resultados corroboram críticas contemporâneas que apontam os riscos da patologização dos processos educacionais quando não há suporte institucional adequado (Barkley, 2024; Tokuhamas-Espinosa, 2022).

4.5 SÍNTESE CRÍTICA DOS ACHADOS

De forma integrada, os resultados desta revisão evidenciam que a inclusão de estudantes com TDAH permanece atravessada por contradições estruturais: embora haja avanços normativos e crescente produção científica, persistem fragilidades na formação docente, na implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências e na articulação entre políticas públicas e o cotidiano escolar.

A discussão aponta que a formação docente, isoladamente, não é suficiente para garantir a inclusão efetiva, sendo necessária a construção de redes de apoio institucional, políticas públicas consistentes, trabalho interdisciplinar e reorganização das condições de trabalho do professor. Dessa forma, a educação inclusiva de estudantes com TDAH deve ser compreendida como um fenômeno complexo, que exige articulação entre dimensões pedagógicas, políticas, institucionais e neuropsicológicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que, embora o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) seja amplamente reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento com impactos significativos sobre a trajetória escolar, a efetivação da educação inclusiva para esses estudantes ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais relevantes.

A análise da literatura nacional e internacional publicada entre 2020 e 2025 demonstra que a inclusão de estudantes com TDAH permanece tensionada entre avanços normativos expressivos e a persistência de fragilidades na formação docente, na implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências e na articulação entre educação, saúde e família.

Os resultados indicam que a formação inicial de professores ainda se mostra insuficiente para preparar o docente para os desafios impostos pelos transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente no que se refere à compreensão dos fundamentos neuropsicológicos do TDAH e à aplicação de estratégias pedagógicas adequadas.

A formação continuada, por sua vez, embora reconhecida como fundamental, ocorre majoritariamente de forma fragmentada, pontual e desarticulada do cotidiano escolar, o que limita sua capacidade de transformar de modo consistente as práticas pedagógicas. Nesse sentido, confirma-se que a formação docente, quando dissociada de acompanhamento sistemático, suporte institucional e reorganização das condições de trabalho, apresenta baixo potencial de impacto sustentável.

No que se refere às práticas pedagógicas, a literatura revela que estratégias como adaptações curriculares, organização do ambiente, uso de reforço positivo, ensino multisensorial e monitoramento contínuo do desempenho são eficazes quando aplicadas de forma sistematizada e fundamentada em evidências. Entretanto, no contexto brasileiro, tais estratégias ainda são frequentemente utilizadas de modo intuitivo, sem planejamento estruturado, avaliação sistemática de resultados ou integração com equipes multiprofissionais, o que fragiliza a efetividade do processo inclusivo.

A análise das políticas públicas evidencia que, apesar dos avanços representados pela BNCC e pela Lei nº 14.254/2021, persiste uma distância significativa entre o texto legal e sua materialização no cotidiano das escolas. A ausência de equipes interdisciplinares, a precarização das condições de trabalho docente e a fragilidade das políticas de formação institucionalizadas configuram entraves centrais à consolidação de

uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes com TDAH. Esse cenário favorece, ainda, processos de patologização e medicalização excessiva das dificuldades escolares, deslocando para o campo da saúde responsabilidades que também são de natureza pedagógica e institucional.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui ao integrar os campos da educação inclusiva, da neuroeducação e da formação docente, reafirmando a necessidade de abordagens interdisciplinares para a compreensão do TDAH no contexto escolar. No âmbito metodológico, a revisão integrativa permitiu sistematizar evidências recentes e identificar lacunas importantes na produção científica, especialmente quanto à efetividade de programas formativos de longa duração.

Em termos de políticas públicas, os achados reforçam a urgência de políticas articuladas entre educação e saúde, com foco na formação continuada institucionalizada e no suporte multiprofissional às escolas. Já no plano da gestão e da prática pedagógica, o estudo subsidia a formulação de estratégias mais estruturadas e baseadas em evidências para o atendimento aos estudantes com TDAH.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações, destaca-se o fato de a pesquisa se basear exclusivamente em fontes secundárias, o que restringe a análise àquilo que foi produzido e publicado no período investigado. Além disso, a heterogeneidade metodológica dos estudos selecionados impõe cautela quanto à generalização dos resultados. Ressalta-se ainda que, embora tenham sido contempladas bases nacionais e internacionais, é possível que produções relevantes não tenham sido incluídas em razão dos critérios linguísticos e do recorte temporal adotado.

5.3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA E PARA FUTURAS PESQUISAS

Os resultados apontam para a necessidade de investimentos contínuos em programas de formação docente baseados em evidências, com acompanhamento sistemático e articulação direta com a prática pedagógica. Do ponto de vista institucional, reforça-se a importância da implementação de equipes multiprofissionais nas redes de ensino e da construção de políticas públicas integradas que ultrapassem ações pontuais.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos longitudinais que avaliem o impacto de programas formativos estruturados sobre as práticas docentes e sobre os desfechos acadêmicos e socioemocionais dos estudantes com TDAH, especialmente no contexto da escola pública brasileira.

Conclui-se, portanto, que a inclusão efetiva de estudantes com TDAH não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como resultado de uma ação articulada entre formação docente, políticas públicas consistentes, trabalho interdisciplinar e reorganização das condições institucionais da escola. Somente a partir dessa articulação será possível avançar na construção de uma educação inclusiva que assegure, de fato, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A.; SOUZA, R. C.; PEREIRA, L. S. Formação inicial de professores e inclusão de estudantes com TDAH no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, e023012, 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment**. 5. ed. New York: Guilford Press, 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, 1 dez. 2021.
- DU PAUL, G. J.; STONER, G. **ADHD in the schools: assessment and intervention strategies**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2021.
- DU PAUL, G. J. *et al.* School-based interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analysis. **Journal of School Psychology**, Amsterdam, v. 86, p. 16-37, 2021.
- GOMES, A. R.; FERREIRA, M. S. Educação inclusiva e TDAH: desafios da formação docente na escola pública brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 51, p. 1-22, 2024.
- IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. The intersection of emotion and cognition in the brain and learning. **Mind, Brain, and Education**, Hoboken, v. 17, n. 1, p. 1–12, 2023.
- KOS, J. M.; PETERSEN, R.; ROGERS, A. Teacher preparedness for students with ADHD: a systematic review. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 110, p. 103591, 2022.
- LIMA, T. S.; SOUZA, J. P. Formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 1-19, 2024.
- MCDUGAL, A. *et al.* Teacher training interventions for ADHD: a systematic review and meta-analysis. **Review of Educational Research**, Washington, v. 92, n. 4, p. 613-653, 2022.

OWENS, J. S. *et al.* Improving school outcomes for students with ADHD: contemporary intervention models. **School Psychology Review**, Abingdon, v. 52, n. 1, p. 1-20, 2023.

RUBIA, K. Neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder: current insights and future directions. **Current Opinion in Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 40, p. 100-108, 2022.

SANTOS, L. F.; OLIVEIRA, C. M. Formação docente e inclusão de estudantes com TDAH: evidências no contexto escolar brasileiro. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 123, p. 45-60, 2023.

SAYAL, K. *et al.* ADHD in childhood: contemporary evidence, diagnosis and management. **The Lancet Psychiatry**, London, v. 11, n. 2, p. 123–136, 2024.

SILVA, J. R.; RODRIGUES, E. M. Práticas pedagógicas no atendimento a estudantes com TDAH no ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e035014, 2023.

THAPAR, A.; COOPER, M. Attention deficit hyperactivity disorder. **The Lancet**, London, v. 401, n. 10390, p. 130-142, 2023.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Neuroeducation**: teaching with the brain in mind. 2. ed. New York: W. W. Norton, 2022.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

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